



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciência Política (IPOL)
Curso de Graduação em Ciência Política

Gabriel Ribeiro Trivelino

**NACIONALISMO: A RETÓRICA NACIONALISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO DURANTE O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945)**

Brasília, 2016



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciência Política (IPOL)
Curso de Graduação em Ciência Política

**NACIONALISMO: A RETÓRICA NACIONALISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO DURANTE O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945)**

Monografia apresentada em conclusão ao curso de
graduação de Ciência Política da Universidade de
Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau
de Bacharel em Ciência Política.

Orientador: Paulo César Nascimento

Brasília, 2016

**NACIONALISMO: A RETÓRICA NACIONALISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO DURANTE O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945)**

Monografia apresentada em conclusão ao curso de
graduação de Ciência Política da Universidade de
Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau
de Bacharel em Ciência Política.

PROFESSOR DOUTOR PAULO CÉSAR NASCIMENTO
(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

PARECERISTA

Brasília, DF, ____ de _____ de 2016

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

- Jean Piaget

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha avó materna Carmélia, que, com seus incontáveis ensinamentos, foi preponderante na definição do meu caráter e me guiam nesta jornada diária chamada vida. Sua paciência, carinho, compreensão e bondade são para mim exemplos da pessoa que eu desejo me tornar um dia. Muito obrigado por absolutamente tudo.

Agradeço aos meus pais que, apesar das dificuldades financeiras, nunca abriram mão de investir o máximo em minha educação. Sem dúvida, sem a ajuda de vocês eu não teria chegado até aqui e sou eternamente grato por isso. Este agradecimento também não ficaria completo sem agradecer diretamente ao carinho, zelo e cuidados ministrados por minha mãe.

Agradeço também ao meu namorado que, com seu amor, carinho e companheirismo durante esses quase três anos de relação, me ensinou que o amor existe. Como diz aquela letra: “eu não poderia mudar nem se eu tentasse e nem se eu quisesse”. Você me ensinou a ser quem eu verdadeiramente sou, e se eu sou feliz hoje em dia, é porque aprendi que aqueles vivem mentindo para si mesmo nunca viveram de verdade. Eu te amo demais.

Agradeço também a todos os meus amigos que até aqui estiveram comigo nesta jornada da vida. Todas as aventuras que passamos diariamente são responsáveis por grande parte da minha felicidade e desejo de viver. Vocês todos moram no meu coração e sabem disso, pois faço questão de expressar meu sentimento quase que cotidianamente. Não poderia me esquecer de agradecer diretamente ao Pedro Elias, por ter se tornado mais do que meu melhor amigo, se tornando meu irmão. Por fim, também, não poderia encerrar este parágrafo sem agradecer diretamente às figuras de João Pinheiro, Daniel Guerra, Vinícius Fontenele, Pedro Brandão, Caio Ribeiro, Gianluca Benvenuti, André Luiz, Francisco Hakkert, Henrique Moura, Marcos Lopes, Mateus Paula, Valerio Di Simio e Roy Homero por todos os momentos espetaculares que vivemos juntos desde o dia em que este grupo nasceu.

Esta obra não seria possível sem ajuda do meu orientador, Professor Paulo Nascimento que, com sua paciência, ótima didática e solicitude, foi de grande auxílio para tornar esta caminhada menos pesada. Professor, muitíssimo obrigado pela oportunidade.

Por fim, gostaria de dedicar meu diploma em Ciência Política ao meu eterno amigo Tulio, que apesar de não estar fisicamente entre nós, morará eternamente no meu coração. Muito obrigado pela amizade que tivemos, eu nunca vou me esquecer de você.

RESUMO

O nacionalismo é uma ideologia existente na história mundial pelo menos desde o fim do século XVIII, trazendo pontos positivos como a competição econômica sadia entre países. Entretanto também trouxe pontos negativos, como a deflagração de conflitos bélicos. A compreensão de sua história e desdobramentos permite compreender com mais clareza o presente. Desta forma, esta monografia pretende analisar a utilização da ideologia nacionalista durante as reformas nas instituições de ensino brasileiras durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, buscando, através da documentação primária e secundária, analisar como a escola se tornou uma ferramenta de desenvolvimento da consciência nacional brasileira.

Palavras-chave: nacionalismo; consciência nacional brasileira; sistema educacional; Getúlio Vargas

ABSTRACT

Nationalism is an ideology existent in world's history at least since the end of the XVIII century, bringing positive sides, as economic competition between countries. Although it has brought negative sides too, as the deflagration of military conflicts. The comprehension of its history and development allows a more accurate comprehension of our present. Thus, this monography intends to analyze the use of nationalist ideology during the reforms on the Brazilian educational system during Getúlio Vargas first administration, looking, through primary and secondary documents, analyze how schools became a tool aiming the development of the Brazilian national conscience.

Key words: nationalism; Brazilian national conscience; educational system; Getúlio Vargas

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - A IDEOLOGIA NACIONALISTA	14
1.1 HOBBSBAWM E A TEORIA NACIONALISTA	14
1.2 BENEDICT ANDERSON E AS “COMUNIDADES IMAGINADAS”	17
1.3 AS SOCIEDADES AGRÁRIAS DE ERNEST GELLNER	20
CAPÍTULO 2 – A BUSCA PELA IDENTIDADE NACIONAL E O NACIONALISMO NO BRASIL	24
2.1 PERÍODO COLONIAL	24
2.2 PERÍODO INDEPENDENTISTA E IMPÉRIO (1822-1889)	25
2.3 REPÚBLICA VELHA	28
2.4 A REVOLUÇÃO DE 1930	34
CAPÍTULO 3 – A DITADURA DE VARGAS E A RETÓRICA NACIONALISTA	35
3.1 O INÍCIO DO GOVERNO E DAS REFORMAS	35
3.2 ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO	35
3.3 A OBRIGATORIEDADE DO HINO	41
3.4 O CANTO ORFEÔNICO	42
3.5 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	43
3.6 A NACIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA DAS ESCOLAS VOLTADAS PARA IMIGRANTES	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
ANEXOS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Washington Luiz e seus ministros em 1926	59
Figura 2 – Cerimônia de queima das bandeiras estaduais	59
Figura 3 – Getúlio Vargas discursa às crianças em imagem promovida pelo DIP	60
Figura 4 – Getúlio Vargas discursa às crianças em imagem promovida pelo DIP	60
Figura 5 – Oração à Bandeira Nacional	61
Figura 6 – Boletim de Ocorrência contra aluna e seu pai	62

INTRODUÇÃO

O nacionalismo pode ser considerado uma das ideologias mais correntes na história mundial contemporânea. Tendo ocorrido nos quatro cantos do planeta, há indícios da suscitação da consciência nacional desde o fim do século XVIII, tendo seu auge de maturação no final do século XIX e início do século XX. Por um lado, é explicitado por alguns como um fenômeno danoso a humanidade, visto que é consenso que este foi um dos principais responsáveis pela deflagração de confrontos bélicos entre nações, como, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e vários conflitos regionais. Além disso, esta ideologia também é vista como um fenômeno que impulsiona a discórdia entre povos, impulsionando a xenofobia e o racismo.

Não obstante, tal pensamento não pode ser visualizado apenas por sua conotação negativa. Há autores que dedicam seus estudos à atribuição ao nacionalismo da responsabilidade pela independência de países há muito tempo colonizados como os países latino-americanos e africanos e a alimentação da consciência independentista de nações que se consideram subjugadas dentro de seus países, como os catalães, bascos, escoceses e tibetanos. Também é considerado como o motor de inspiração para a competição tecnológica sadia (e às vezes nem tanto) entre países.

Por outro lado, esta ideologia foi vista por muitos cientistas políticos e sociólogos como um fenômeno fadado à obsolescência a partir da globalização econômica em vigência principalmente após a queda da União Soviética e o fim da ordem bipolar mundial. Entretanto, após a queda deste imenso país houve justamente a elevação da consciência nacional de inúmeras nações, ocasionando a reafirmação da soberania de territórios a décadas sob controle direto e indireto externo, como os países do leste do europeu. Mesmo em áreas onde houve uma boa integração político-econômica que perpassa fronteiras de países, como a União Europeia, não é necessário mais de cinco minutos de conversa com um italiano ou um francês para que torne-se evidente que as rivalidades nacionais entre povos no interior deste bloco político-econômico ainda continuam bem vivas.

De fato, não é necessária uma regressão muito grande na história para ter ciência que a questão nacional nunca esteve tão viva, visto que está em voga um movimento separatista ucraniano no leste deste país, ano passado houve um plebiscito no intuito de que os escoceses

decidissem por sua independência do Reino Unido e, em 2011, o Sudão do Sul tornou-se o país amplamente reconhecido como o mais novo do mundo, tornando-se independente do Sudão.

No que tange à definição científica do nacionalismo, é necessário ressaltar, que ao contrário de outras ideologias, não há um mínimo consenso em sua definição. O que significa que cada autor possui uma visão diferente do surgimento do nacionalismo, a primeira nação a desenvolver plenamente sua consciência nacional, suas características e as possibilidades futuras para tal ideologia.

De fato, como supracitado, há de se mencionar o desdém com que a teoria nacionalista foi tratada por grandes estudiosos como Marx, Hegel, Durkheim e outros, fazendo com que o estudo e compreensão do impacto deste pensamento fossem priorizados apenas a partir da metade do século XX, principalmente a partir de 1980, resultando no fato de que a pouca idade dos estudos contribua na falta de coesão teórica entre os autores.

Além disso, faz-se necessário destacar a sentença de Benedict Anderson “A nação revelou ser uma invenção cuja patente era impossível de registrar. Passou a estar disponível para ser pirateada por mãos muito diferentes” (ANDERSON, 1983, P. 103), o que significa que a pluralidade na conceituação do nacionalismo também é fruto, basicamente, do fato deste ter sido implementado de maneira diferente em cada país a partir de suas particularidades políticas e sociodemográficas. Desta maneira, o enfoque prioritário de cada autor pode fazer com que sua visão divirja da visão de outros autores e vice-versa, resultando na ausência de um consenso.

ESTRUTURA

Pretendo dividir esta monografia em três partes distintas: a primeira tratará acerca da conceptualização da ideologia nacionalista a partir dos estudos teóricos de três autores diferentes e com grande proeminência em seus estudos sobre esta ideologia: Eric Hobsbawm, Benedict Anderson e Ernest Gellner. Posteriormente, considero necessária uma digressão acerca do histórico da consciência nacional brasileira até o surgimento do Estado Novo com Getúlio Vargas e de que maneira pode-se realizar analogias críveis entre a teoria dos autores previamente dissertados e o caso brasileiro.

Desta forma, pretendo adentrar ao ápice desta monografia ao realizar um estudo de caso da implementação da retórica nacionalista a partir do sistema educacional durante o governo de Getúlio Vargas. Buscando as razões para que a cúpula estatal implementasse, de cima para baixo, (ou seja, do governo para a população) a suscitação de um pensamento nacional civilista brasileiro. Tal caso configura-se de extrema importância visto que foi uma interferência do Estado diretamente nas instituições de ensino no intuito de disseminar uma ideologia entre os indivíduos.

O estudo de caso da Era Vargas se justifica pela necessidade histórica ainda latente de examinar mais a fundo os casos ocorridos na política brasileira no que tange a utilização deste tipo de artifício ideológico não apenas para que compreendamos a maneira como tais governos raciocinavam e formulavam suas políticas públicas, mas para que, também, a partir da compreensão do passado, seja possível realizar estudos que busquem compreender o presente e buscar correlações que possam demonstrar as heranças destes acontecimentos no cotidiano sócio-político atual.

METODOLOGIA

Inicialmente, é necessária a utilização da metodologia de estudo de caso no intuito de compreender e desenvolver os raciocínios teóricos do período a ser abordado. Tal metodologia consiste prioritariamente na compreensão do fato a partir de uma abordagem qualitativa, buscando entender porque tais acontecimentos se deram da maneira como ocorreram, quais fatores levaram a estas decisões, como se deu a implementação destas políticas e quais resultados foram alcançados a partir das ações adotadas.

Este método consiste em um estudo dissertativo intensivo e criterioso do caso a ser estudado. Neste momento, pretendo definir e estudar como unidade de análise o sistema educacional durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), estudando de maneira exploratória e analítica as unidades a partir de uma variada gama de fontes disponíveis. O intuito da utilização desta metodologia neste trabalho será prioritariamente compreender o porquê a utilização da retórica nacionalista foi empregada nos sistemas educacionais, quais foram os artifícios utilizados para seu emprego e os resultados advindos desta política em especial.

Neste ponto em específico, desejo realizar uma pesquisa paradigmática abrangente dos fatores relevantes ocorridos. Destarte, considero interessante, também, focalizar alguns atores

da sociedade civil que foram diretamente afetados pela adoção da retórica nacionalista, como, por exemplo, as instituições de ensino que foram obrigadas a alterar seu currículo pedagógico no intuito de satisfazer às ambições do governo central. Também faz-se necessário destacar o raciocínio adotado pelas autoridades e maneira como esse raciocínio se transformou em ações.

As fontes que possuo o intuito de utilizar dividem-se em três tipos diferentes: documentos oficiais primários emitidos pelo governo da época através de suas instituições, como o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, Decretos, Leis e Decretos-Lei da Presidência, e documentos emitidos pela Justiça Federal. Por outro lado, as fontes secundárias ficarão a cargo da análise da bibliografia escrita por estudiosos do tema e registros jornalísticos que possam auxiliar a compreender todos os acontecimentos que ocorreram concomitantemente à época abordada, a reação da população em geral após a adoção das medidas e a maneira como a mídia se posicionava em relação ao contexto.

No que tange à disponibilidade documental, pretendo utilizar o conteúdo do acervo público disponibilizado na internet. Também serão pesquisadas as publicações da biblioteca do Senado Federal, o acervo digitalizado de Jornais existentes à época e os documentos disponíveis em instituições de ensino que vivenciaram tais políticas.

CAPÍTULO I- A IDEOLOGIA NACIONALISTA

1.1 HOBBSBAWM E A TEORIA NACIONALISTA

Eric Hobsbawm (1917-2012) foi um historiador britânico com viés de análise marxista. Autor de diversas obras como *A Era dos Extremos*, *A Era das Revoluções e Globalização*, *Democracia e Terrorismo*. Nesta monografia, pretendo abordar sua obra *Nações e Nacionalismo desde 1780* (Editora Paz e Terra, 1990) no qual o intuito principal da dissertação foi refletir sobre o conceito de “nação” e consequentemente, do conceito de nacionalidade e da ideologia nacionalista em si. Assim, o autor busca as origens e alterações etimológicas dos termos, pesquisa os estudos já realizados sobre este assunto, a opinião de estudiosos sobre o tema, assim como suas correlações empíricas com as características que uma amostra da população mundial necessita possuir para que possa ser classificada como uma nação.

Esta obra foi escolhida para ser a primeira a ser retratada nesta monografia, pois é inequívoca a necessidade de compreensão do que significa o termo nação, para que posteriormente possa-se iniciar o estudo do nacionalismo. Inicialmente, Hobsbawm explica que este termo não possui, na atualidade, a denotação da qual este possuía em sua origem. É demonstrado que a etimologia desta palavra provém do termo latino *natio* que significava simplesmente um corpo de indivíduos que compartilhavam entre si os mesmos valores, costumes e cultura.

Não obstante, foi constatado que os dicionários e enciclopédias alteraram o significado desta palavra durante o século XIX, fazendo com que a nação agora possuísse um significado político, englobando também a unidade política e independência de um território (a nação brasileira; a nação holandesa, a nação russa, a nação portuguesa, etc), deste modo, agora, a nação implica, assim, a junção do conceito inicial de corpo de indivíduos com os conceitos de território, nacionalidade e sentimento nacional. Tal fenômeno ocorreu, segundo Hobsbawm devido à conjuntura de nascimento dos Estados modernos e o ambiente revolucionário ocorrido durante o século que Hobsbawm classifica como “A Era das Revoluções” (século XVIII ao século XIX). Para se compreender o poder de transformação desta alteração filológica que perpassa a contemporaneidade, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (baseada, aliás, na Declaração Francesa de Direitos do Homem, escrita em 1789),

em seu artigo 15, ao proclamar que “todo indivíduo tem direito a uma nacionalidade” prevê o significado de nação a partir de uma prerrogativa territorial.

Entretanto, cabe a tentativa de compreensão do que diferiria uma nação, no sentido estrito da palavra, das outras nações que vivem ao seu redor: vários autores dirão que o aspecto fundamental de diferenciação destes corpos de indivíduos é a linguagem, ou seja, cada nação compartilhará uma linguagem una e comum. Já outros tentarão empreender a configuração de nação a partir de princípios étnicos e outros pela religião.

A existência de uma língua nacional falada pelo conjunto da população é normalmente utilizada como a característica definidora de nação. Entretanto, ao se estudar a historiografia de países nos quais a identidade nacional dificilmente é questionada, torna-se crível o fato da afirmação que inicia este parágrafo não ser verdadeira: a França, por exemplo, até a revolução francesa era um bastião de dialetos diferentes entre si, ocorrendo no fato de que bretões e normandos ambos integrantes da “nação” francesa se comunicavam em seus respectivos dialetos, enquanto habitantes de outras regiões do país, como a Alsácia chegavam a se comunicar em alemão. De fato, apenas os moradores de Paris e do entorno se comunicavam em francês.

Assim, o grande problema é que todas as possibilidades de classificação supracitadas, quando levadas ao significado de nação pós Era das Revoluções podem encontrar obstáculos empíricos reais. Outro exemplo de como a utilização da linguagem como caracterizadora de nação é problemática é a nação irlandesa, pois seus habitantes incorporaram a utilização do inglês como língua utilizada cotidianamente (justamente o dialeto do país no qual lutavam por independência), preterindo a utilização do gaélico irlandês. Neste caso, o que diferencia a nação irlandesa da nação inglesa e impulsionou a luta por independência deste país foi o fato da primeira ser proeminentemente católica, religião diferente dos ingleses, que em sua maioria professavam o anglicanismo.

Não obstante, novamente, se for utilizado o caso de diferenciação da nação irlandesa *versus* a nação inglesa, em suma, a religião, para pensar nas características de uma nação, incorreremos novamente em erros, pois existem nações multireligiosas como os libaneses, nos quais muçulmanos e católicos partilham porcentagem quase equitativa da população¹. Assim

¹ Estatística disponível em “The C.I.A Factbook” através do link <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/le.html>

como consubstanciação de nações por princípios étnicos esbarram em nações como a brasileira, boliviana, etc.

Vários autores buscaram a resposta para a questão de classificação das nações. Friedrich List, um economista do início do século XIX postulou a existência de um “ponto crítico” no qual um numeroso conjunto de indivíduos que se identificam internamente por uma nação poderiam se viabilizar como um Estado-nação plausível. Entretanto, novamente, tal concepção esbarra em Estados de pequena proporção territorial e população, como Luxemburgo e Liechtenstein.

Assim, Hobsbawm estuda a fundo a historiografia sobre o tema, cunhando, assim, um termo importante para a compreensão da identidade nacional: o protonacionalismo popular. Este termo seria uma forma primitiva de nacionalismo, normalmente pré-século XIX, no qual o povo ainda não tem pretensões de um Estado comum, sendo apenas um sistema no qual os habitantes de uma determinada região e escopo populacional pequeno criariam vínculos conectivos uns com os outros a partir de características comuns intrínsecas específicas para o grupo em questão. Alguns se identificarão mutuamente por compartilhar um dialeto em comum, outros por pertencerem à mesma religião e outros por pertencerem ao mesmo grupo étnico.

O “x” da questão para Hobsbawm é compreender a evolução deste protonacionalismo primitivo para o nacionalismo que inundou a Europa no século XIX. Assim, o autor pesquisa as fontes de lealdade ao Estado e compreende qual é o grande divisor de águas da consciência nacional analisando o contexto histórico no qual se deu a transição dos Estados absolutistas, no qual a lealdade ao Rei era inquestionável a partir de um sistema de justificação divina unindo todos os habitantes do território em questão, para os Estados modernos pós Revolução Francesa, no qual havia a necessidade de legitimar esta entidade tecnicamente abstrata conhecida como Estado.

Assim, o autor percebe que a elite governante, na ausência de um ser legitimador como a autoridade real absoluta, evocou em cada um dos indivíduos circunscritos em seu território a suscitação do ideal de pertencimento ao Estado a partir da junção da criação de uma “religião cívica” no qual características presentes no protonacionalismo cívico da

população seriam mixadas com o patriotismo² nacional. Tal criação foi possível a partir da utilização de mecanismos como os meios de comunicação, o alistamento militar, o corpo burocrático e o sistema educacional. Assim, a mixagem do protonacionalismo popular a partir dos interesses e ferramentas à disposição das elites no poder deram viabilidade a legitimidade estatal novamente.

Como supracitado, a realidade sócio demográfica de cada país era díspar, assim, não havia um critério único que possibilitaria a formação do conceito de nação; enquanto alguns Estados utilizaram o critério linguístico, outros utilizaram uma religião. Assim, novamente, o que deve ser enfatizado na teoria do autor é que as elites possuem um papel intencional de construção dos pré-requisitos que seriam as características internas de sua nação, suprimindo, inclusive, características intrínsecas a grupos sociais minoritários ou que não são de interesse para esta elite.

1.2 BENEDICT ANDERSON E AS “COMUNIDADES IMAGINADAS”

Benedict Anderson é um cientista político nascido na China em 1936, mas radicado estadunidense. Formado na Universidade de Cambridge, é professor emérito da Universidade Cornell. Sua principal obra acerca do tema aqui retratado nesta monografia chama-se *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e expansão do nacionalismo* (Editora Edições 70, 1983). Nesta obra, o autor tem por intuito principal dissertar acerca do qual considera a verdadeira origem da ideologia nacionalista e seus precedentes. Pretendo desenvolver mais profundamente seu pensamento, mas cabe aqui já enfatizar que este autor vê como raízes do nacionalismo a transição do pensamento religioso para o pensamento iluminista, assim como a criação da lexicografia a partir do desaparecimento das línguas supranacionais, como a latim, dando lugar às línguas vernáculas.

Inicialmente, cabe a explanação do autor para a utilização do termo “comunidades imaginadas” para caracterizar o que seria uma “nação” no sentido moderno. Segundo a concepção de Anderson, a nação pode ser caracterizada como uma “comunidade política imaginada”. Mas o que se quer dizer com esta definição? O termo *comunidade* partiria do pressuposto que o pensamento nacionalista tem como um de seus intuitos homogeneizar a nação, fazendo com que, mesmo havendo desigualdades sociais e opressões, os indivíduos devem imaginar-se como integrantes horizontais de um mesmo grupo.

² Patriotismo aqui retratado genericamente como um sentimentalismo devoto à pátria de nascimento e seus símbolos correlatos.

Já o termo *imaginada* refere-se à excentricidade desta *comunidade*: até os indivíduos pertencentes a um pequeno país, como o Uruguai, nunca entrarão em contato com a grande maioria dos outros membros deste Estado, mesmo assim, na mente de cada indivíduo, é possível imaginar uma comunidade nacional uruguaia que facilmente pode ser diferida de qualquer outra comunidade nacional.

Além disso, a caracterização política desta comunidade imaginada possui duas acepções principais: *limitação e soberania*. O caráter limitado advém do fato de que até o maior dos países possui fronteiras delimitadas, que diferenciarão politicamente a nacionalidade dos integrantes deste país com os dos outros países. Já o caráter soberano advém justamente da alternância dos países absolutistas para o Estado Nacional moderno, no qual, enquanto a legitimidade de um era personificada em um Rei Absoluto com aspirações divinas, agora cada comunidade baseará a legitimidade na figura do Estado Nacional.

Assim, após a explicação de sua concepção de nação a partir do raciocínio supracitado, Anderson utiliza como ponto de partida para a explicação das raízes culturais do nacionalismo esta indagação:

“Em última análise, essa fraternidade que torna possível que, nos últimos dois séculos tantos milhões de pessoas, não tanto matassem, mas quisessem morrer por imaginários tão limitados. Essas mortes põem-se abruptamente perante o problema central que o nacionalismo levanta: o que faz com que os imaginários restritos da história recente (não terão mais de dois séculos) gerem sacrifícios tão colossais?” (ANDERSON, 1983, P. 27).

As comunidades pré-modernas possuíam duas características intrínsecas: a devoção por uma religião que perpassa fronteiras nacionais, criando laços de reconhecimento mútuo supranacional (a cristandade que ia desde Portugal ao Leste Europeu, o islamismo que identificava indivíduos pertencentes a países longínquos um do outro, o budismo que conectava diferentes povos no interior da Ásia, etc) e, conseqüentemente à religião, a utilização de uma escrita considerada sagrada (no caso dos cristãos, o latim, dos islâmicos, o árabe clássico, etc). Assim, cada comunidade religiosa supranacional considerava-se como detentora da verdade universal única, através de uma linguagem sacra comum e uma ordem estabelecida de poder divino.

Não obstante, estas comunidades religiosas supranacionais tiveram sua força esvaecida com o passar do tempo e o autor atribui tal fenômeno a dois fatos que puseram em cheque a

sacralidade única na qual cada comunidade se auto-atribuía: o choque cultural relacionado principalmente pelas grandes navegações, causando a percepção da existência de uma grande pluralidade religiosa, gerando questionamentos acerca da percepção que cada religião possuía de si mesma e, principalmente, a queda da escrita sacra, como foi o caso do latim.

Anderson dá ênfase a este segundo fenômeno: o latim era a língua oficial sacra de todas as comunidades cristãs pré-modernas, a nobreza e o governo a utilizavam oficialmente em seus despachos diários, afastando a figura do Estado, proximidade esta que já era incipiente, da população, que falava e compreendia em linguagem vernácula.

Não obstante, a proeminência da língua sacra começou a esvaecer-se, segundo o autor, a partir do momento da invenção da imprensa de Gutemberg, na qual, ao aumentar a oferta de livros, encontrou sua demanda na publicação de obras em linguagem vernácula (fenômeno este que Anderson caracteriza como capitalismo de imprensa), que era acessível a um número muito maior de indivíduos que o latim. Posteriormente a isso, a partir da criação da ciência lexicográfica, os vernáculos nacionais passaram a ser mais valorizados ainda no interior de cada país.

Essas são as raízes do nacionalismo para Anderson. Assim, após séculos destas lentas transformações históricas, o século XVIII despontou como o século no qual o crepúsculo do pensamento religioso entre os indivíduos se tornou largamente perceptível e o nacionalismo surgiu como uma nova forma de pensamento.

Não há na história moderna um símbolo mais emblemático do nacionalismo que os Monumentos ao Soldado Desconhecido. Tais monumentos, que existem em quase todos os países e que representam a figura do soldado morto sem identificação durante uma guerra possuem apenas uma característica comum: eles representam a morte dos representantes de uma nacionalidade específica em que pertencem. Além disso, a nação que o forma possui um enorme passado imemorial, movendo-se continuamente para um futuro sem limites (o próprio conceito de nacionalidade é considerado inquestionável, a partir do momento que este se liga em todas as nações a partir da questão do local de nascimento). Tais características tem por intuito a correlação com as religiões. O que autor pretende enfatizar não é que o nacionalismo substituiu totalmente a figura da religião, mas sim que esta ideologia pode ser melhor compreendida como uma readequação à nova realidade correlacionada com os sistemas culturais religiosos que o precederam.

Não obstante ao supracitado, Anderson, ao contrário dos outros autores, possui uma visão crítica ao eurocentrismo no que se refere à caracterização da primeira manifestação verdadeiramente nacionalista de uma nação. Este salienta que, em sua concepção, as primeiras nações a exteriorizar traços de nacionalismo foram os latino-americanos em seus movimentos de independência.

Desta forma, Anderson destaca que os movimentos independentistas crioulos foram os primeiros a desenvolver uma noção de culto à nação, explicando as razões para tal acontecimento. Primeiramente, há de se destacar os dois fatores já amplamente estudados na historiografia latino-americana: a influência das ideias iluministas trazidas por aqueles que emigravam da metrópole e o súbito aumento do controle da metrópole sob as colônias. Entretanto, tais explicações não são o bastante para explicar o por que dos crioulos (descendentes de europeus que nasceram na América) terem se engajado nesta luta. Segundo o autor, outros motivos que também devem ser adicionados à explicação são o fato de que as elites crioulas latino-americanas eram excluídas do comando das colônias pelo fato de não terem nascido na metrópole, além disso, a imprensa jornalística que nascia na América, ao distinguir as notícias entre as notícias da colônia e as notícias da metrópole, causou um ideário de distanciamento com a metrópole ainda maior. Assim, a partir do supracitado, as *comunidades imaginadas* latino-americanas nasceram e deram início aos movimentos de independência, suscitando pela primeira vez na história, segundo o autor, um movimento de cunho nacionalista sólido.

1.3. AS SOCIEDADES AGRÁRIAS E INDUSTRIAIS DE ERNEST GELLNER

Ernest Gellner (1925-1995) foi um filósofo francês, radicado na Grã-Bretanha. Foi professor de filosofia na London School of Economics, professor de antropologia social na Universidade de Cambridge e posteriormente tornou-se fundador do centro de estudos do nacionalismo, em Praga, na atual República Tcheca. Sua obra a ser tratada aqui se chama *Nations and Nationalism* (Editora Cornell, 1983), na qual o autor aborda, principalmente, da concepção de passagem de uma sociedade tida como agrária para a sociedade industrial, as características intrínsecas a cada uma destas sociedades, e o nacionalismo induzido pelo Estado nesta última.

Inicialmente, cabe aqui refletir acerca do conceito de nacionalismo para Gellner: ao advogar que o nacionalismo seria “princípio político que advoga a congruência entre Estado e

nação” (Gellner, 1983, PP.1-4) (inclusive, esta definição também é mencionada por Hobsbawm em sua obra), o autor considera que o nacionalismo é uma teoria que busca a congruência do Estado sobre o povo a quem governa.

Posteriormente, Gellner difere os povos em dois estágios de evolução. As sociedades agrárias (que provavelmente todos os Estados já foram um dia) seriam as que se encontram em um estado de pouco desenvolvimento político e tecnológico: a classe dominante (a nobreza, militares e clero) é um grupo extremamente pequeno e fechado de pessoas, separados econômico, político e socialmente do resto da nação, que se caracterizaria principalmente de produtores agrícolas. A possibilidade de mobilidade social é extremamente reduzida.

A ênfase aqui é que este grupo dominante possui extremas diferenças culturais (e, inclusive, essa diferenciação é valorizada pela elite) com relação ao resto da população, incluindo possivelmente diferenças linguísticas (o latim em oposição à língua vernácula, como dissertado por Anderson, por exemplo). Assim, ninguém da classe dominante possui interesse em por em prática algum tipo de tentativa de equalizar sua classe social com o restante da população.

Desta forma o Estado nestas sociedades pode ser geralmente caracterizado em duas possibilidades: ou comunidades diminutas que se autogovernam, ou grandes impérios. Segundo o autor, na maioria dos casos, os Estados agrários eram um misto desses dois modelos: uma autoridade central governante de um largo território coexistindo com comunidades locais semiautônomas tanto socialmente quanto no quesito cultural. Assim, também não há interesse por parte destas comunidades no interior do Estado em possuir uma homogeneidade cultural, fazendo com que estas próprias valorizem a diferenciação cultural que possuem entre si.

Posteriormente, com a evolução destas sociedades, chega-se na era das Revoluções Industriais, nas quais o desenvolvimento tecnológico permite uma maior integração das comunidades locais (em quesitos de transportes, comunicações, etc). Além disso, é importante enfatizar, chega-se na “era do racionalismo”, no qual a primazia das teorias religiosas minguam. Esta nova “era” também é caracterizada pelo êxodo rural, e consequentemente encontro nas cidades de pessoas provenientes dos mais diversos rincões do país; este encontro de culturas também enfatiza a necessidade de padronização da língua falada e escrita para a

compreensão mútua dos habitantes. O *ethos* da sociedade industrial, assim, altera-se da subsistência para a busca pelo desenvolvimento tecnológico e o progresso. Esses dois últimos, combinados, suscitam agora, também a possibilidade uma maior mobilidade social dos habitantes que antes era inexistente.

A partir do supracitado, há nesta sociedade uma nova característica primordial a ser dissertada: a divisão do trabalho é alterada, de forma que, enquanto nas sociedades agrárias, a população desempenha uma função primordialmente agrícola, agora na era industrial, há uma infinidade de novos ofícios que trazem a necessidade de especialização e qualificação educacional. E é aí que as escolas adentram o debate: as instituições de ensino primárias e secundárias têm por intuito ensinar as noções consideradas básicas à população, para que os indivíduos posteriormente possam escolher a sua especialização e, caso decidam por outra profissão, possam escolher facilmente outra especialização utilizando como base aquilo que aprenderam no ensino primário e secundário.

Até aqui, as conclusões tiradas são que os antigos Estados agrários eram formados por populações que praticamente não interagiam entre si, viviam para basicamente a subsistência, o sistema educacional e a mobilidade social eram inexistentes e os poucos ofícios eram transmitidos entre as gerações. Agora, a sociedade industrial configura-se em um quadro no qual toda a sociedade recebe o mesmo treinamento básico através de um sistema educacional, e esse é o X da questão para Gellner:

“The monopoly of legitimate education is now more important, more central than is the monopoly of legitimate violence (...) What are the implications of all this for the society and for its member? The employability, dignity, security, and self-respect of individuals, typically, and for the majority of men now hinges on their *education*; and the limits of the culture within they were educated are also the limits of the world within which they can, morally and professionally, breathe. A man education is by far his most precious investment, and in effect confers his identity on him. Modern man is not loyal to a monarch or a land or a faith, whatever he may say, but to a culture.”
(GELLNER, 1983. PP. 34-36).³

³ Tradução livre: O monopólio legítimo da educação é agora mais importante e mais central que o monopólio da violência legítima (...). Quais são as implicações de tudo isso para sociedade e para seus membros? A empregabilidade, dignidade, segurança e respeito próprio dos indivíduos agora se apoiam na *educação* para a maioria dos indivíduos; e os limites da cultura nas quais esses são educados também são os limites do mundo no qual podem moralmente e profissionalmente respirar. A educação do homem é de longe seu mais precioso investimento e isso confere sua identidade. O homem moderno não é leal à monarquia ou à terra ou à fé, não importa o que ele diga, mas à uma cultura.

Esta infraestrutura para por em prática um sistema educacional é extremamente complexa e cara para ser gerida por qualquer pessoa, assim, o Estado obtém o monopólio da educação (e quando não é ele quem administra, é ele quem fiscaliza). A disseminação da cultura, que antes era uma característica intrínseca à comunidade, agora pertence ao Estado, e é aí que ocorre a dispersão de uma ideologia nacionalista.

Assim, segundo o autor, não é a ideologia nacionalista que impõe a homogeneidade cultural da população; é o sistema educacional, gerido e fiscalizado pelo Estado, que, ao homogeneizar a cultura da sociedade, tem como resultado o nascimento da ideologia nacionalista no interior do inconsciente das pessoas. O surgimento do nacionalismo é, assim, um resultado desta homogeneização.

CAPÍTULO II - A BUSCA PELA IDENTIDADE NACIONAL E O NACIONALISMO NO BRASIL

2.1. PERÍODO COLONIAL

Antes de adentrar propriamente na Era Vargas e suas políticas de suscitação da identidade nacional, considero necessária uma pequena digressão sobre pontos de grande importância no que tange ao histórico do nacionalismo brasileiro. Dos autores dissertados no capítulo anterior, Benedict Anderson é único que dará ênfase direta ao caso brasileiro. No “Prefácio à Segunda Edição”, de sua obra *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e expansão do nacionalismo* (Editora Edições 70, 1983), Anderson afirma que nesta edição enunciaria a razão pelo qual o nacionalismo brasileiro surgiu tardiamente e de maneira tão diferente em comparação aos países circundantes.

Desta forma, no capítulo IV, intitulado “Pioneiros Crioulos”, no qual este defende sua tese de que os movimentos independentistas crioulos foram os primeiros a desenvolver uma noção de culto à nação, Anderson introduziu a nota de rodapé número dezenove, no qual, citando José Murilo de Carvalho, Anthony Padgen e Nicholas Canny, enuncia que a política educacional de Portugal em relação às suas colônias era diferente da política praticada pela Espanha e que, enquanto existiam nas colônias espanholas vinte e três universidades, Portugal proibia a criação de tais estabelecimentos de ensino, resultando no fato de que a “elite crioula brasileira” era enviada para a Universidade de Coimbra, em Portugal. Além disso, afirma-se sobre a “muito maior exclusão de hispânicos nascidos na América dos cargos superiores no lado espanhol” (CARVALHO, 1982, PP. 378-399). Por fim, afirma-se que “Não existiu qualquer tipografia no Brasil durante os três primeiros séculos da época colonial”. (CANNY, PADGEN, 1989, P. 38).

Pois bem, a obra *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, de Anísio Teixeira (Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989), demonstra-nos exatamente o primeiro ponto exarado por Anderson e Carvalho: A “Universidade do Brasil” era a Universidade de Coimbra, em Portugal, donde nossa elite era enviada para receber seu nível superior. Desta afirmação, Teixeira demonstra-nos duas consequências:

“O brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da Universidade. O Reitor Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, membro da Junta de Providência Literária, constituída para estudar e projetar a radical reforma universitária do tempo

de Pombal, e, depois, o executor da reforma e reitor por cerca de 30 anos, era um brasileiro nascido nos arredores do Rio de Janeiro; José Bonifácio de Andrada, o brasileiro considerado patriarca da Independência do Brasil, foi antes professor da Universidade de Coimbra. Como estes, vários outros “brasileiros” foram ali professores. Não se pode, assim, até a Independência, distinguir o brasileiro do português, quando membros da classe dominante. Dado o fato de a Independência ter constituído uma separação de tronos, continuando imperador do Brasil o rei de Portugal e depois seu filho D. Pedro II, a identificação cultural continua durante o Império, não se podendo, a rigor, fazer distinção formal entre as duas culturas senão depois da República.” (TEIXEIRA, 1989, P. 10)

Hobsbawm, como dissertado no capítulo um desta monografia, nos apresenta que é a elite do país que possui proeminência na definição dos pré-requisitos que seriam as características internas de identidade nacional de sua nação. Pois bem, o período colonial brasileiro nos revela a ausência de universidades, fazendo com que a nata intelectual do país tenha que se deslocar para Portugal para receber o ensino superior. Aliado a isto está a ausência de tipografias brasileiras⁴, o que resultou no fato de que estas elites até então não fossem imbuídas de uma identidade nacional brasileira, mantendo, assim, sua assimilação com Portugal. O compêndio realizado por Anderson nos dá outro indício que confirma esta premissa: ao contrário das colônias espanholas, a elite brasileira à época não era excluída do jogo de poder, possuindo cargos na administração pública colonial, o que resultou na ausência de uma insatisfação popular que pudesse deflagrar uma sublevação desta, assim como houve nas colônias espanholas.

2.2. PERÍODO INDEPENDENTISTA E IMPÉRIO (1822-1889)

Já no período independentista, Carlos Guilherme Mota, na obra *Viagem Incompleta: A Experiência Brasileira* (Editora Senac São Paulo, 2000), nos traz um relato interessante para compreender a identidade nacional da elite brasileira à época independentista por duas cartas escritas por deputados brasileiros⁵ enquanto estes encontravam-se na Assembleia Constituinte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves em outubro de 1822, um mês após a

⁴ De fato, a primeira tipografia brasileira só surgiria com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808 e a criação da Impressão Régia pelo Decreto de 13 de maio de 1808 (informações no site Memória da Administração Pública Brasileira localizada em <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=2733>). (último acesso em 10/05/2016).

⁵ A primeira carta era subscrita por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva e José Ricardo da Costa Aguiar e Andrada, já a segunda era subscrita por Cipriano José Barata de Almeida, Francisco Agostinho Gomes, José Lino Coutinho, Antônio Manuel da Silva Bueno e Diogo Antônio Feijó, representantes dos estados da São Paulo e Bahia.

declaração de independência do Brasil. Tais deputados não ratificaram a carta constitucional e fugiram de Portugal em direção ao asilo na Inglaterra, culpando os deputados portugueses pela desunião entre a metrópole e sua principal colônia.

Em meio à emocionada exposição do que era descrito como inevitável desastre político, os dois textos contém várias ideias-chave, dentre as quais ganham relevância as de *pátria*, *país* e *nação*. Na “Declaração” assinada por Cipriano Barata, *pátria* é o lugar de origem, o da comunidade que os elegeu para representa-la nas cortes. É a ela que fariam, quando para aí o regressassem, “exposição circunstanciada [...] dos diferentes acontecimentos [havidos] durante o tempo de sua missão”, e a ela caberia julgar o “merecimento de sua conduta”. Para eles, *pátria* não se confunde por *país*. Este é inequivocamente o Brasil ao qual os eleitos por Portugal querem impor uma “Constituição onde se encontram tantos artigos humilhantes e injuriosos”. A *nação*, por seu turno, desloca-se para outra esfera, já que *pátria* e *país* não encontram equivalência na abrangência que lhe corresponda. Bahia e São Paulo são suas *pátrias*, o Brasil é seu país, mas a nação à qual pertencem é a portuguesa. (...) (MOTA, 2000, P. 130).

Já a página seguinte da obra nos demonstra que tal visão não era particular apenas àqueles brasileiros que se encontravam em solo europeu. Jornais brasileiros também possuíam a mesma ótica, como a publicação de 24 de setembro de 1822, no qual o jornal *O Revérbero Constitucional Fluminense* afirma que a convocação de uma Constituinte no Brasil é “o único modo de salvar a Nação de um e outro hemisfério e (...) o único modo de vincular a nação em laços mais estáveis e duradouros” (MOTA, 2000, P. 131).

Destarte, todos os aspectos iam contra a formação de uma consciência nacional brasileira: o país tornou-se um império comandado ainda pela Família Bragança (assim sendo, a legitimidade do Estado ainda pairava na Coroa, e não na nação)⁶ e as relações com seu antigo colonizador continuavam relativamente estáveis.

Os fatos supracitados evidenciam questões de identidades coletivas complexas que permeavam a história do recém-formado império brasileiro, no qual não era necessária apenas a independência política da antiga metrópole, mas também o descolamento do novo país à identidade portuguesa e a criação de uma identidade nacional brasileira.

O período imperial brasileiro que transcorreu após a declaração de independência de 1822 teve inicialmente a partir da arte a busca pela identidade nacional brasileira. A escrita e

⁶ Vide a obra de Hobsbawm mencionada nesta monografia.

influência dos autores pertencentes ao estilo do romantismo (1830-1870) permeiam a busca do novo país independente por sua identidade nacional própria. Dentre os autores românticos mais proeminentes, é possível citar, por exemplo, autores como Gonçalves Dias, com sua obra *Canção do Exílio* (1843); Gonçalves de Magalhães, autor de *A Confederação dos Tamoios* (1856) e *Suspiros Poéticos e Saudades* (1836) e José de Alencar, escritor das obras *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865) ⁷.

Neste primeiro momento, é possível identificar nestas obras traços de busca aos elementos nacionais, no qual, das três raças proeminentes no país (europeus brancos, indígenas e negros), escolheu-se a figura do indígena como foco da identidade brasileira. Também são exemplos de características destas obras, certo anti-lusitanismo e a volta à época pré-colombiana.

Por outro lado, outro aspecto relativo ao período imperial que trouxe a busca pela construção da nação brasileira foi a fundação, em 1938, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, apesar de ter surgido da iniciativa privada, veio rapidamente a receber respaldo e patrocínio direto do imperador Dom Pedro II⁸. O intuito do instituto, formado paritariamente entre geógrafos e historiadores, assim como já denuncia seu nome, era dual: o mapeamento da geografia brasileira, buscando mapear áreas estratégicas do país, seus habitantes e recursos naturais através da pesquisa *in loco* e a suscitação da construção da história do país através de uma historiografia que explicitasse as raízes históricas sociais brasileiras, culminando em uma revista disponibilizada à população de periodicidade trimestral.

Não obstante, é necessário ressaltar que, segundo o historiador Manoel Luís Salgado Guimarães, em sua obra, *Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional* (FGV, 1988), ao contrário do rumo que os escritores do romantismo cursaram, os estudiosos do IHGB não deram ênfase à figura do indígena e, pelo contrário, membros proeminentes do instituto como Francisco Adolfo de Varnhagen, se opuseram publicamente aos rumos tomados pela literatura romântica do país no que tange a este ponto específico. Assim, a historiografia gerada pelo instituto se incumbe em explicitar o papel do branco de origem europeia e seu papel “civilizador” na

⁷ Todas as obras citadas estão disponíveis para consulta no acervo da Biblioteca Central dos Estudantes (BCE/UnB).

⁸ Segundo Manoel Luís Salgado Guimarães, o instituto chegou a ter 75% de seu orçamento a partir do financiamento direto do Estado brasileiro. (FGV, 1988, P.9).

formação da identidade brasileira, em detrimento das figuras tanto do indígena quanto do escravo (GUIMARÃES, 1988, P. 6-7).

Assim, conclui-se este apanhado acerca do período imperial brasileiro enfatizando dois aspectos principais da formação da nossa identidade: o aspecto cultural-literário, a partir da publicação dos escritos dos autores do período do romantismo e o aspecto acadêmico-político, com a criação e produção geográfica e historiográfica do Instituto Geográfico Histórico Brasileiro. É necessário ressaltar, por fim, que é visível neste período que a construção da identidade nacional brasileira se deu pela elite para a elite (depreende-se que, visto que grande parte da população brasileira era analfabeta, estes não usufruíam do que estava sendo gerado tanto nestes escritos literários, quanto acadêmicos, ficando de fora até então das novas abordagens da identidade nacional. Desta forma, a era da massificação da identidade nacional brasileira só viria durante o início do século XX, com o surgimento de movimentos políticos que priorizavam a implantação de tal ideologia no país).

2.3. REPÚBLICA VELHA

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, deflagrada a partir da sublevação prioritariamente de cunho militar, pôs fim ao império brasileiro que se iniciou em 1822 e deu início à era da República Velha – também conhecida como República do Café com Leite –, o qual perdurou até 1930 com o golpe de Getúlio Vargas. Para o nacionalismo, este período é memorado como o despertar desta ideologia no país a partir do início da produção intelectual de autores brasileiros sobre o assunto e o surgimento de atores políticos que posteriormente dariam ênfase à fase ideológica da identidade nacional no país, como o próprio Getúlio Vargas e Plínio Salgado. Além disso, a República Velha vivenciou momentos de fortalecimento da identidade nacional do país a partir do florescimento da Semana de Arte Moderna de 1922, com o nascimento de um movimento cultural com ênfase nas artes e literatura.

Com relação à compreensão da República Velha, é de grande valia a obra do autor Ludwig Lauerhass, *Getúlio Vargas e o Triunfo do Nacionalismo Brasileiro – estudo do advento da geração nacionalista de 1930* (Editora da Universidade de São Paulo, 1986). Nesta obra, escrita inicialmente em 1972, Lauerhass, um brasilianista (ou seja, um estrangeiro que tem o Brasil como base de estudos), disserta acerca da evolução da ideologia nacionalista

no país a partir da queda do império de Dom Pedro II até meados da instauração da ditadura do Estado Novo por Getúlio Vargas na década de 1937.

Inicialmente, cabe salientar que Lauerhass, assim como vários autores que o antecederam, como Sérgio Buarque de Holanda em sua obra *Raízes do Brasil* (Editora Companhia das Letras, 1995) e Oliveira Viana em *Instituições Políticas Brasileiras* (Editora do Senado Federal, 1999), credita que, além do dissertado anteriormente, a complexa identidade do brasileiro possuía mais uma variável: esta estava permeada pela identidade familiar patriarcal, na qual a lealdade dos indivíduos era voltada aos clãs familiares regionais, preterindo-se, assim, uma identidade nacional concisa.

A queda do império, que possuía um maior nível de centralidade política a partir da figura do imperador como símbolo da união nacional, e o surgimento da República Velha, no qual houve uma grande descentralização institucional em que os líderes regionais se revezavam no poder nacional, descentralizando inclusive a própria autoridade administrativa⁹, aliado ao fato do país continuar sendo um Estado com proeminência extremamente agrária, com uma parca integração interna, fez com que a população continuasse embasando sua perspectiva de consciência nacional a partir da oligarquia rural na qual estava inserida. Assim, destaca-se que a produção literária sobre o assunto à época virá a criticar este exacerbado poder patriarcal local, encontrando no nacionalismo a chave para a resolução de problemas enfrentados pelo Brasil.

Com relação ao supracitado, é crível a possibilidade de analogia com os trabalhos de Ernest Gellner: o país ainda era uma sociedade proeminentemente agrária proposta por Gellner: a elite era estratificada no topo e não possuía interesse algum na homogeneização da população; o desenvolvimento industrial e econômico era parco, predominando as atividades agrícolas e a sociedade se agrupava sob o comando das oligarquias rurais regionais, fazendo com o que poder institucional e administrativo da União fosse fraco. Tal estado das coisas perpetuou-se durante toda a República Velha.

Com isso, a indução do pensamento nacionalista de cima para baixo na população começou a ser pensado como uma forma de criar uma nova fonte de legitimação para o Estado e ainda resolver os problemas dos cidadãos. Os problemas a serem solucionados eram: a continuidade da busca da identidade nacional brasileira; a necessidade de um impulso

⁹ Vide a exacerbada liberdade administrativa dos estados, em detrimento da união, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1891.

patriótico; o ataque às oligarquias rurais vigentes no país; a exigência de legitimidade, moralidade e eficiência política e a preocupação com a necessidade de implantação da justiça social.

A natureza característica do nacionalismo brasileiro deriva, em parte, de seu aparecimento retardatário. Ao contrário dos outros países latino-americanos, não correlacionou a identidade da nação com a conquista da independência ou a hostilidade aos portugueses. Não nasceu como uma reação direta às metrópoles internacionais da época colonial ou quaisquer outras ameaças providas do exterior, mas sim como possibilidade de resolução das questões internas do país.

Não obstante, as formas como este pensamento seria implementado e os demais aspectos inerentes ao desenvolvimento da ideologia no país foram frutos de divergências entre os ideólogos, fazendo com que Lauerhass divida tais intelectuais deste primeiro momento do nacionalismo brasileiro em quatro subgrupos diferentes: autoritários-do-centro; liberais-democratas; conservadores e pragmáticos.

Os autoritários-do-centro seriam pensadores advindos do meio militar que possuíam uma ideologia econômica centrista e pensavam que o governo deveria se organizar de forma autoritária. Os principais membros deste subgrupo, segundo Lauerhass, foram Floriano Peixoto e Hermes da Fonseca.

Os liberais-democratas possuíam uma ideologia econômica dita como liberal (centro-direita) e advogavam que o governo deveria ser organizado seguindo as regras do jogo democrático, prezando pelas eleições livres, a transparência e o presidencialismo. O principal membro deste subgrupo foi Rui Barbosa.

Os conservadores eram partidários do autoritarismo tanto no meio econômico quanto político. Inicialmente, era um grupo que considerava que a identidade nacional brasileira realmente se assentava na família imperial brasileira e lutaram para a volta do império. Posteriormente, ao perceberem que tal demanda não se concretizaria, tornaram-se defensores de um governo autoritário de direita para a implementação satisfatória da consciência nacional no país. Outro fator interessante deste subgrupo é que eles acreditavam no Sebastianismo, crença esta que acreditava na volta de Dom Sebastião (Rei português desaparecido durante as cruzadas em 1578), que, segundo a crença, voltaria e unificaria todo o império português e suas colônias novamente.

Por último, há o subgrupo chamado de “pragmático” que era proveniente de parte do movimento tenentista e partidários de um sistema econômico e social mais à centro-direita. O nome deste subgrupo advém do fato de (ao contrário dos outros subgrupos) manifestarem-se favoráveis à formação de alianças com outros grupos políticos não necessariamente partidários do nacionalismo, no intuito de manter a governabilidade caso conseguissem adentrar ao poder. Os principais membros deste grupo foram Pinheiro Machado e o próprio Getúlio Vargas.

Não obstante, estes grupos, por suas rivalidades tanto internas quanto externas, durante a República Velha (1889-1930), nunca conseguiram institucionalizar nenhuma política verdadeiramente nacionalista que conseguisse despertar a formação da identidade nacional no país. Limitando-se, assim, somente à produção intelectual e a militância.

Entretanto, apesar do fracasso em implantar de forma política e institucional o nacionalismo no Brasil, o período de 1889 a 1930 foi de vital importância para o desenvolvimento teórico da ideologia no país, resultando, durante o Governo Vargas, em sua institucionalização. Como exemplo, tem-se a obra de Silvio Romero.

Silvio Romero (1851-1914) foi o primeiro ideólogo de destaque do afluxo nacionalista brasileiro. Partidário da análise sociológica da população, preocupou-se primordialmente em estudar e descobrir aonde se assentava a identidade da população naquele Brasil oligárquico e rural no qual vivia, relacionando-os, assim, com os problemas político enfrentados à época, na esperança de que as soluções para os já citados problemas do país fossem encontradas com a suscitação da identidade verdadeiramente nacional.

Sua conclusão foi que “o Brasil era uma sociedade atrasada ainda em processo de tornar-se uma nação” (LAUERHASS, 1986, P.39). Considerava, a partir de uma perspectiva darwinista, que o Brasil evoluiria para uma nação na qual a sua miscigenação étnica seria um fator positivo futuramente e seria utilizado como deflagrador da consciência nacional à brasileira. Não obstante, ao estudar o sul do país, manifestou-se contrário aos movimentos migratórios advindos da Europa à época, considerando que estes, por não serem brasileiros natos, poderiam provocar uma divisão política do país. Assim, defendia que os imigrantes deveriam ser espalhados por todo o território e integrados compulsoriamente à nação através da assimilação linguística obrigatória.

Além do supracitado, Romero era defensor de que o Estado fosse centralizado e interveniente o bastante no intuito de implantar as reformas que considerava essenciais para o desenvolvimento da consciência nacional brasileira, como o estímulo ao desenvolvimento industrial, a reforma agrária e a reforma educacional. Segundo as palavras de Lauerhass acerca deste intelectual:

“A reforma educacional deveria ser não somente teórica, mas também técnica. **As escolas deveriam ser reorganizadas, a fim de que estivessem aptas a inspirar um sentimento de idealismo nacional**, assim como ministrar um ensino suscetível de assegurar aos educandos a capacidade de resolver os problemas práticos da vida. Da maior eficiência técnica e de uma motivação mais apurada resultaria, forçosamente, uma população mais produtiva”. (LAUERHASS, 1982, P. 40).

Tal sentença, escrita por Sílvio Romero na obra *História da literatura brasileira*, inicialmente em 1888, tornou-o um dos primeiros intelectuais brasileiros a defender uma reforma educacional que inspirasse nos alunos a suscitação de uma consciência cívica. É crível imaginar que tais escritos foram levados em conta por Getúlio Vargas quando este foi o mandatário do país a partir de 1930.

Posteriormente a este primeiro despertar da intelectualidade para a ideologia nacionalista, fatores tanto internos, quanto externos, como a Primeira Guerra Mundial fizeram com que a parte da população aumentasse seu interesse pelos ditames da ideologia nacionalista. Nesta segunda geração, destacou-se o surgimento da *Revista do Brasil* (1916-1924), editada por Monteiro Lobato, que fazia publicações voltadas ao orgulho nacional, a necessidade do desenvolvimento econômico independente, a continuidade da busca pela identidade nacional, a compreensão da história do Brasil e certa desconfiança com pessoas provindas do exterior, assim como dissertado por Sílvio Romero.

Por outro lado, este período também foi marcado pelo surgimento do movimento modernista. Composto proeminentemente por manifestações artísticas, literárias e plásticas, os modernistas buscaram consolidar a identidade brasileira a partir de iniciativas culturais. São exemplos de características deste movimento: o fim do antagonismo a Portugal desencadeado pelo movimento romântico brasileiro do século anterior; a atualização da estética literária do país através da singularidade nacional, a busca pelas raízes culturais e

raciais brasileiras e a ode tanto à natureza quanto ao progresso.¹⁰ É possível citar como membros proeminentes deste grupo os escritores Oswald de Andrade, Plínio Salgado e Mário de Andrade.

A manifestação cultural do movimento, ao buscar a identidade nacional brasileira, se aproximou do campo político, fato este visível, por exemplo, a partir da leitura do Manifesto da Poesia Pau-Brasil (1924), o Manifesto do Verde-Amarelismo (1929) e o Manifesto Antropófago (1928), no qual, cada um à sua forma, buscava a consolidação da independência e desenvolvimento da cultura do país perante o exterior.

Destarte, se por um lado, inicialmente, as manifestações se imbuíssem apenas no plano cultural e artístico, faz-se interessante ressaltar que figuras-chave do movimento modernista foram responsáveis pelo aflorar da fase ideológica do nacionalismo no Brasil. O escritor Plínio Salgado foi o fundador e líder-máximo da Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento político de extrema-direita de cunho nacionalista inspirado no movimento fascista italiano, enquanto Oswald de Andrade chegou a filiar-se no Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Por fim, cabe citar que a década de 1920 também presenciou a publicação do ensaio *À Margem da História da República*, escrito por diversos autores, como Antônio Carneiro Leão, Gilberto Amado, Celso Vieira, Ronald de Carvalho e Oliveira Viana, esta coleção de publicações defendia, dentre outras questões, a necessidade de reformas de base essenciais para o desenvolvimento do país. Segundo Lauerhass:

“(...) A missão daquela geração, portanto, consistia em converter o nacionalismo, que era acima de tudo uma atitude intelectual, em um valor duradouro, sustentado por um entusiástico apoio popular. Assim, *À Margem da História da República*, ao contrário da maioria dos esforços coletivos do decênio, revestiu-se de um rumo ideológico expresso, e foi rico em sugestões para reformas de desenvolvimento nacional”. (Lauerhass, 1982, P. 68).

Dentre as reformas teorizadas neste compêndio, destaca-se a necessidade da reforma educacional, no qual esta deveria ser modificada no intuito de fazer com que os alunos compreendam corretamente a história do Brasil para que refletissem em soluções para o futuro. Além disso, criticava-se o caráter antiquado e elitista do sistema educacional brasileiro

¹⁰ SILVA, Marina Cabral Da. "O Modernismo no Brasil"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-modernismo-no-brasil.htm>. (Acesso em 31 de maio de 2016).

até então, clamando, assim, por uma reforma que popularizasse o ensino básico, objetivando a uniformidade de toda a nação brasileira em uma sociedade de cunho verdadeiramente nacional. (LEÃO; AMADO, 1924, PP. 17-33; 57-78).

2.4 REVOLUÇÃO DE 1930

O ano de 1929 ficaria marcado na história do Brasil como o ano em que se iniciou o fim do ciclo regionalista da República Velha. O acordo tácito entre as elites de Minas Gerais e São Paulo previa o revezamento destes estados na escolha do lançamento dos candidatos provindos desta coalizão durante os sufrágios para Presidente da República. A legislatura 1926-1930 foi ocupada pelo Presidente Washington Luiz, que havia sido escolhido pelos paulistas para a eleição de 1925. Desta forma, a coalizão do café-com-leite deveria lançar um candidato mineiro às eleições de 1929, o que não ocorreu, pois Luiz manifestou apoio à candidatura de Júlio Prestes, candidato este de origem paulista. Consequentemente, os mineiros, junto aos rio-grandenses e paraibanos formaram a Aliança Liberal e apoiaram a candidatura oposicionista de Getúlio Vargas, que era ministro da Fazenda de Washington Luis, à Presidência da República.

O sufrágio se encerrou com a vitória do candidato lançado pelos paulistas, Júlio Prestes. Não obstante, as acusações de fraude eleitoral por parte dos paulistas, o assassinato do candidato à Vice-Presidente da República por parte da Aliança Liberal, João Pessoa, e o agravamento da crise político-econômica interna deflagraram o início da Revolução de 1930, culminando com destituição de Washington Luiz dias antes do fim de seu mandato e a nomeação de Getúlio Vargas como presidente da República¹¹. A República Velha havia acabado.

¹¹ Lauerhass, 1986, P. 84.

CAPÍTULO III - A DITADURA DE GETÚLIO VARGAS E A RETÓRICA NACIONALISTA

3.1. O INÍCIO DO GOVERNO E DAS REFORMAS

Como supracitado, Getúlio Vargas foi enquadrado por Gellner na corrente nacionalista pragmática, demonstrando estar aberto a alianças com outros movimentos políticos, o que já era visível durante sua candidatura em 1929. Apesar da Aliança Liberal, em seu primeiro momento, poder ser caracterizada como uma aliança regionalista de estados insatisfeitos com a tentativa dos paulistas em se manter no poder, Vargas, após ser empossado, demonstrou sua pretensão pela diminuição do poder das oligarquias regionais e o início de alianças com outros grupos prioritariamente de ideologia nacionalista como representantes dos outros subgrupos nacionalistas existentes no Brasil sendo possível citar o apoio inicial dos tenentes, do movimento integralista, dos católicos e a aquiescência dos liberais-democratas em seu governo. Não obstante, este período foi marcado por conflitos entre estes grupos e Vargas, sendo findado apenas com o início do Estado Novo em 1937 e a centralização política total em torno da figura de Getúlio.

Neste contexto, se até então o nacionalismo era restrito ao plano cultural e intelectual, pode-se afirmar que Vargas foi o primeiro político no país a institucionalizar o nacionalismo como política de Estado, de forma mais “tímida” em um primeiro momento e mais incisiva após o crescimento de seu poderio com a instauração do Estado novo de 1937. Não obstante, as reformas de cunho nacionalista já se iniciariam no início de seu governo. Como enunciado, aqui pretendo dar foco às reformas no sistema educacional e correlatos.

3.2. ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO

Ao se analisar as prioridades de um governante, um indício interessante do que norteará sua política é a possível reforma administrativa no Poder Executivo no qual este venha a realizar. Esta análise é cabível de ser feita tanto nos dias atuais quanto na Era Vargas. Getúlio assumiu o governo provisório em 03 de novembro de 1930, realizando uma minirreforma administrativa no fim deste mês com o Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930, que “cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio” e, pretendo aqui dar ênfase, no Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, que “cria a Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da

Educação e Saúde Pública”, assinado tanto por Getúlio Vargas, quanto por Oswaldo Aranha, então ministro da Justiça do Governo Provisório. Abaixo, a íntegra do Decreto:

“O CHEFE DO GOVERNO PROVISÓRIO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DECRETA:

Art. 1º Fica creada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem augmento de despesa.

Art. 2º Este Ministerio terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistencia hospitalar.

Art. 3º O novo ministro de Estado terá as mesmas honras, prerrogativas e vencimentos dos outros ministros.

Art. 4º Serão reorganizadas as Secretarias de Estado da Justiça e Negocios Interiores e as repartições que lhe são subordinadas; podendo ser transferidos para o novo ministerio serviços e estabelecimentos de qualquer natureza, dividindo-se em directorias e secções, conforme fôr conveniente ao respectivo funccionamento e uniformizando-se as classez dos funcionarios, seus direitos e vantagens.

Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo ministerio os estabelecimentos, instituições e repartições publicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artifices, a Escola Normal de Artes e Officios Wenceslau Braz, a Superintendencia dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Publica, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistencia Hospitalar.

Art. 6º Será aproveitado todo o pessoal nos termos do decreto nº 19.398, de 11 de novembro corrente.

Art. 7º Para execução da presente lei o Governo expedirá o necessario regulamento; regendo-se, provisoriamente, o novo ministerio pelo regulamento da Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores, na parte que lhe fôr applicavel.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1930, 109º da Independencia e 42º da Republica.¹²

¹² Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf> (última visualização em 07/06/2016).

Primeiramente, há de se enfatizar a prioridade elencada para os temas do trabalho, educação e saúde pública, que iriam nortear as políticas públicas desenhadas por Getúlio Vargas. No que tange ao Decreto nº 19.402, um dos intuitos de Vargas era aumentar a centralização, assim como de outros assuntos, da política educacional no âmbito da administração pública federal. Assim, se antes a política educacional era gerida por apenas um departamento dentro do Ministério da Justiça e Negócios Interiores¹³, agora ela ficaria a cargo de um Ministério que absorveria todas as instituições e repartições que possuíssem confluência com o tema.

Outro aspecto a ser analisado com relação a este tema foi que a nomeação de Francisco Campos como o primeiro ministro da Educação e Saúde Pública da história do Brasil traz mais uma vez à tona o caráter pragmático de Getúlio, visto que o perfil de Campos, embora comprovadamente nacionalista, poderia ser classificado na vertente conservadora desenvolvida por Lauerhass¹⁴.

Concomitantemente à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, se deu as conversações para a reforma do Conselho Nacional de Ensino¹⁵, órgão consultivo formado por conselheiros de elevado saber técnico sobre a educação, com o intuito de nortear as políticas públicas desenhadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Desta maneira, publicou-se o Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931 (que era um dos normativos integrantes das reformas da chamada Lei Francisco Campos), que “Cria o Conselho Nacional de Educação”. Analisando-se o normativo citado, podem-se enfatizar dois pontos específicos:

Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propositos de elevar o nível da cultura brasileira e de **fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação** (...) Art. 5º Constituem atribuições fundamentais do Conselho: (...) f) firmar as

¹³ Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, disponível no endereço:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm (última visita em 07/06/2016).

¹⁴ Campos foi um dos maiores incentivadores da criação da Legião de Outubro, grupo mineiro de sustentação à Vargas com traços fascistas. Uma pequena biografia sobre esta personalidade está disponível no site da Fundação Getúlio Vargas através do endereço:

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos (última visita em 07/06/2016).

¹⁵ Também regulado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, **atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país.**¹⁶

A análise destes normativos se faz de extrema relevância no intuito de se perceber a institucionalização da ideologia nacionalista no cerne dos normativos publicados pelo Governo Federal à época. A título de comparação, o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que regulava o até então Conselho Nacional de Ensino, não dispunha de nenhum artigo em suas competências (Artigo 21 do referido Decreto), que fornecesse pistas de algum tipo de inclinação ideológica, se ocupando, por outro lado, apenas de assuntos de nível administrativo. Assim, os artigos 2º e 5º do Decreto 19.850, de 11 de Abril de 1931, somados ao artigo 3º do mesmo normativo, que previa que a incumbência de nomeação dos conselheiros deste órgão era privativa ao presidente da República, abria as portas para que Getúlio nomeasse com facilidade conselheiros com uma visão ideológica nacionalista no interior da formulação da política educacional brasileira.

Por outro lado, a Revolução de 1930 trouxe à luz a necessidade de uma nova assembleia constitucional para a atualização da carta magna do país. Até então, a Constituição vigente era a republicana de 1891 e Getúlio Vargas era considerado um governante “interino”. Destarte, convocou-se uma Assembleia Nacional Constituinte que trabalhou entre os meses de novembro de 1933 a julho de 1934. O governo central trabalhou para transcrever seus interesses na nova carta magna a partir de três frentes: o envio de um anteprojeto que seria deliberado pelos deputados constituintes eleitos, a realização de alianças com grupos de apoio regionais e a obrigação de que 40 dos 254 deputados constituintes fossem nomeados pelas organizações de classe, que, legalizados há pouco tempo, estavam na órbita de influência de Vargas¹⁷.

As inovações trazidas na nova Constituição de 1934 foram inúmeras. No campo proposto por esta monografia, tivemos a primeira Carta Magna da história do país a citar o explicitamente o tema da educação, no Título V, Capítulo II: *Da Educação e da Cultura*:

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os

¹⁶ Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, disponível no endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> (última visita em 07/06/2016).

¹⁷ Referência a partir do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas a partir do endereço <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/Constituicao1934> (último acesso em 10/06/2016).

objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (...) ¹⁸

Como supracitado, a Constituição de 1934 trouxe inúmeras inovações no campo da educação. A primeira delas é que agora o direito à educação tornar-se-ia direito universal, inclusive à estrangeiros e dever da família (por influência de grupos católicos na Constituinte) e do Estado. A centralização da educação no âmbito do federal estava também consolidada, a partir do artigo 150, no qual afirmava-se que era competência deste “organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos” e “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Além disso, era incumbência do Conselho Nacional de Educação elaborar o Plano Nacional de Educação, sugerindo ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos. Por fim, percebe-se que ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação, também, a incumbência de determinar as condições para o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino secundário do país, no qual as consequências desta atribuição serão refletidas futuramente,

No âmbito da institucionalização da ideologia nacionalista, dois fatores são facilmente críveis: como supracitado, ficaria a cargo do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação que é simplesmente o plano que orientará as diretrizes da

¹⁸ Constituição disponível no Portal da Legislação em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm (último acesso em 11/06/2016).

política educacional no país. Se, como já abordado, a própria legislação acerca do Conselho o define como destinado a “fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação”¹⁹ e que competência de nomeação de seus conselheiros era privativa ao Presidente da República, é crível que este elaboraria um Plano Nacional de Educação com vistas à educação cívica e nacionalizante, como ficaria claro em vários aspectos que aqui serão abordados a futuramente.

Por outro lado, a Constituição de 1934, na área destinada à educação, também foi extremamente clara em seus intuitos de educação de caráter nacionalista, como se pode ver no artigo 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que **possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro** a consciência da solidariedade humana.”.

Este artigo é de elevada importância analítica por três motivos: como já citado, a universalização do direito à educação e a incumbência da família e do Estado em ministra-la; a orientação para qual a educação deve servir, como evidenciado acima em negrito e, por último, a extensão destes dois fatores aos estrangeiros domiciliados no país, o que geraria a intervenção no país nas escolas destinadas a estrangeiros, no qual pretendo abordar oportunamente.

O ano de 1934 foi, ainda, o ano em que Vargas realizou trocas no comando do ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando Gustavo Capanema como o novo ministro. Capanema ficaria famoso por continuar as reformas centralizadoras e de cunho nacionalista no sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, a nacionalização das escolas voltadas para imigrantes e a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

3.3. A OBRIGATORIEDADE DO HINO E SÍMBOLOS NACIONAIS NAS ESCOLAS

Uma das primeiras medidas de impacto tomadas por Getúlio Vargas à época foi a promulgação da Lei nº 259, de 1º de outubro de 1936, que obrigava todas as escolas do país a cantar o Hino Nacional Brasileiro. Abaixo, vê-se trechos do normativo referido:

Art. 1º Fica obrigatório, em todo o país, nos estabelecimentos de ensino, mantidos ou não pelos poderes públicos, e nas associações de fins educativos e outros, constantes dessa lei, o canto do

¹⁹ Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931

Hino Nacional, de Francisco Manoel da Silva, com a letra de Joaquim Osório Duque Estrada, oficializado pelo decreto nº 15.671, de 6 de setembro de 1922, do Governo da República.

Parágrafo único. A obrigatoriedade, estabelecida neste artigo, refere-se aos estabelecimentos de ensino primário, normal, secundário técnico-profissional e as associações desportivas, de radiodifusão e outras de finalidade educativas.

(...)

Art. 3º A instituição que, previamente intimada, deixar de cumprir as determinações desta lei, terá proibido seu funcionamento pela autoridade competente²⁰.

Esta medida segue o viés e intuito de suscitação da consciência nacional brasileira a partir dos símbolos nacionais comuns à nação e, a partir da sanção da mesma, todos os estabelecimentos educacionais ou não que descumprissem esta lei, sofreriam interdição do governo.

3.4. O CANTO ORFEÔNICO

O ensino da música estava de alguma maneira vinculada na educação brasileira desde o século XIX. Não obstante, foi Getúlio Vargas quem instituiu a matéria do canto orfeônico como obrigatória na grade curricular do ensino secundário do país e imbuída de cantos patrióticos, prescrevendo-a com o intuito de auxiliar o corpo discente brasileiro a absorver os valores cívicos pretendidos pelo novo governo.

Destarte, o canto orfeônico foi introduzido como disciplina no ensino secundário pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931²¹, sendo seu ensino obrigatório na primeira, segunda e terceira série.

Um dos principais nomes no que tange a esta política foi Heitor Villa Lobos, como pode ser visto no trecho da pesquisa realizada por Ana Nicolaça Monteiro e Rosa Fátima de Souza:

Villa-Lobos, indignado com o quadro em que se encontrava o meio artístico brasileiro, enviou uma carta-protesto a Getúlio Vargas em 1932, argumentando e defendendo a utilização da música como veículo eficaz de propaganda para expressar os elementos culturais brasileiros e "gravar" a personalidade nacional. Começou a organizar um

²⁰ A íntegra da Lei pode ser acessada no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-259-1-outubro-1936-556512-publicacaooriginal-76565-pl.html> (último acesso em 21/06/2016).

²¹ A íntegra do Decreto pode ser visualizada no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> (última visita em 21/06/2016).

movimento em prol do Canto Orfeônico, na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo todos os seguimentos sociais, com o intuito de impedir a entrada de música estrangeira de entretenimento que já começava a dominar o mercado brasileiro, em especial, a música de origem norte-americana. (Contier, 1998). Getúlio Vargas deu atenção ao pedido de Villa-Lobos por estar interessado no ideal de desenvolvimento do senso de civismo e de brasilidade nas crianças. (...) As aulas de Canto Orfeônico deveriam ter por objetivo ensinar a música de forma que esta fosse o principal veículo de propaganda do civismo. Para Villa-Lobos, o Canto Orfeônico tinha três finalidades: a disciplina, o civismo e a educação artística. (MONTEIRO E SOUZA, 2003, P. 3).

Em 1934, Vargas expediu o Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934, que criou a Inspeção Geral do Ensino Emendativo²². Dentre os normativos inseridos neste decreto, destaca-se os artigos 11 e 12, que, respectivamente, estendeu o ensino da matéria canto orfeônico a todos os estabelecimentos educacionais subordinados ao Ministério da Educação e Saúde Pública e obrigou sua ministração, também, durante o ensino primário. Além disso, o artigo 13 criou o “Curso Normal do Canto Orpheonico”, instalando-o em todo o ensino ginasial. Na exposição de motivos do decreto, destaca-se o que dispunha sobre esta matéria: “Considerando que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo”²³.

Assim, se entre 1931 a 1934, o canto orfeônico era obrigatório apenas no ensino secundário, o que dificultava seu acesso à grande parte da população, pois nem todos os alunos chegavam a este nível de ensino, a partir de 1934, esta matéria estava circunscrita na grade de ensino, também, primária, resultando em sua ministração à grande maioria dos alunos brasileiros.

3.5. A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

A matéria educação moral e cívica foi instituída no país pela primeira vez em 1925 durante o governo de Artur Bernardes a partir do decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925²⁴, no qual instituía esta matéria no ensino secundário e colocava o assunto como um dos assuntos a serem cobrados nos exames de admissão para este nível educacional, incorrendo,

²² A íntegra do Decreto pode ser visualizada no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html> (última visita em 21/06/2016).

²³ Exposição de motivos do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.

²⁴ Decreto disponível na íntegra no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm (última visita em 21/06/2016).

consequentemente, em sua implementação, também, no ensino primário, para que os alunos se preparassem para o exame (HORTA, 1994, PP. 137-138).

Não obstante, já no governo Vargas, a matéria foi retirada por influência do então ministro da Educação Francisco Campos, que se opusera à sua inserção durante a reforma empreendida no ensino secundário em 1931. Segundo o autor José Silvério Baía Horta, na obra *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: A Educação No Brasil* (editora UFRJ, 1994), o real motivo da exclusão da matéria neste momento foi que a opinião do ministro era de que a educação cívica deveria estar a cargo da igreja e que, além disso, esta matéria, durante seu primeiro momento, possuía como intuito o ensino dos direitos e deveres civis dos cidadãos e a compreensão da estrutura do governo da República Velha, ensinamentos estes que Vargas e Campos não possuíam como plano de ensino para tal matéria. (HORTA, 1994, PP. 142-143).

Durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1934, o anteprojeto da nova Carta Magna do país previa a inserção da disciplina “ensino cívico” como matéria obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, excluindo apenas o ensino superior. Tal inserção foi combatida por especialistas em educação à época sob o argumento de que a instrução cívica deveria ser inserida no cotidiano de todas as matérias e não em uma matéria avulsa, ocorrendo no fato de que tal artigo foi retirado e não apareceria na Constituição de 1934. (HORTA, 1994, PP. 143-144).

Em 1937, o Conselho Nacional de Educação se reuniu no intuito de elaborar o novo Plano Nacional de Educação. Foram criadas comissões para tratar de cada um dos assuntos pertinentes e, no que tange à educação moral e cívica, esta foi destinada à Comissão de Questões Diversas. O relatório exarado pela Comissão colocou o ensino desta matéria como obrigatória apenas para uma série, com duração de uma hora. Entretanto, a redação final do projeto do Plano Nacional de Educação dispunha em seu artigo 26 que a educação moral e cívica seria ministrada em todos os graus de ensino e séries a partir de sua difusão, no ensino primário como “elemento de curso comum”, no ensino secundário como pertencente à grade de História do Brasil e no curso superior “sob a forma de deontologia da respectiva profissão” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos v. XIII nº 36, maio-agosto de 1949, P. 210-320 in HORTA, 1994, PP.156-157).

Concluído os trabalhos do Conselho Nacional de Educação, a versão final do projeto foi enviada ao Congresso Nacional para sua deliberação e aprovação. Não obstante, a

proposta nunca chegou a ser votada, pois a deflagração do Estado Novo pôs o Parlamento em recesso indefinido.

Com a deflagração do Estado Novo, Francisco Campos, então ministro da Justiça, foi incumbido de criar a nova Constituição, que seria chamada de Polaca por suas confluências ao caráter autoritário da Carta Magna daquele país. É relevante notar que a Constituição de 1937 omitiu (por razões nas quais não foram possíveis esclarecer) a ênfase à retórica nacionalista da educação, presente na Constituição de 1934. Entretanto, foi justamente após a deflagração do Estado Novo que as políticas de educação cívica e nacionalista foram implementadas com mais força.

Gustavo Capanema, na ocasião do discurso proferido durante as comemorações do centenário do Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937, menos de um mês após o início do Estado Novo, expôs a nova política educacional a ser implementada, no qual a orientação do sistema educacional agora seria ser o “centro de preparação integral de cada indivíduo, para o serviço da Nação” (HORTA, 1994, P.165), e, para que o as escolas pudessem cumprir tal dever, seria necessário agora intervenção total e irrestrita do Estado Novo sobre todas as instituições educacionais sejam elas públicas ou privadas, fato este que foi consubstanciado pela nova legislação vigente.

Assim, o governo estabeleceu três prioridades: a educação física, a educação moral e o canto orfeônico. Com relação ao canto orfeônico, já explicitado no tópico anterior, o autor Horta afirma, citando ainda o discurso de Capanema:

Em ligação com a educação moral, o canto orfeônico, “elemento educativo de mais alto valor” deveria ser organizado e praticado “em todas as escolas do país”. Capanema não deixa dúvida quanto à sua função mobilizadora, ao afirmar: “as massas orfeônicas que o Governo Federal uma ou outra vez já teve oportunidade de mostrar ao público, constituem espetáculos de grande edificação” (HORTA, 1994, P. 170).

Acerca do assunto, em abril de 1938, Vargas afirmou em entrevista:

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do país. Não se cogitará apenas alfabetizar o maior número possível, mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das

novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio (entrevista de Vargas à imprensa em 22 de abril de 1938 in HORTA, 1994, P. 173).

Já em dezembro de 1938, Vargas afirmou à revista alemã *Lokal Anzeiger*:

O Brasil tudo espera da juventude enquadrada perfeitamente nas aspirações do Estado Novo. (...) É necessário formar nestas crianças e nestes adolescentes a mentalidade capaz de levar o país aos seus destinos, mas conservando os traços fundamentais da nossa fisionomia histórica, com o espírito tradicional da nacionalidade, que o regime instituído é o único apto a cultivar na sua verdade. A essa necessidade correspondem os artigos da nova Constituição sobre a matéria educativa, orientando-a no sentido essencialmente cívico e nacionalista. (entrevista de Vargas ao jornal *Lokal Anzeiger* em 20 de dezembro de 1938 in HORTA, 1994, P. 174).

Em discurso proferido em 1940 a uma turma de formando em filosofia, Capanema afirmou:

Cumpra-lhes dar à juventude o sentimento de pátria, a compreensão da pátria como terra dos antepassados, a compreensão da pátria como um patrimônio construído e transmitido pelos antepassados (...) cumpra-lhe, enfim, infundir na juventude, além da compreensão e do sentimento da pátria, a decisão, a vontade e a energia de guardar ileso, à custa de qualquer sacrifício, esse patrimônio dos antepassados, e de continuamente enriquece-lo e ilustrá-lo (CAPANEMA, *A missão do Professor secundário*, 1940 in HORTA, 1994. P. 176).

Assim, em 1942, foi publicado o decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que dispunha sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nesta lei, destaca-se os seguintes aspectos:

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

(...)

CAPÍTULO VII

DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.²⁵

Assim, há de se ressaltar que a educação moral e cívica não foi transformada em uma matéria avulsa, mas sim incutida e obrigatória de ser abordada no cotidiano de toda a vivência escolar do aluno secundarista, principalmente no que tange às matérias de história do Brasil (que inclusive tornou-se uma matéria avulsa), geografia do Brasil e canto orfeônico. Os

²⁵ A íntegra do Decreto-Lei pode ser acessada a partir do endereço:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 21/06/2016).

alunos deveriam desenvolver a consciência patriótica e conseguir raciocinar e desenvolver soluções para os problemas da nação.

Sobre o assunto, Horta aborda dois conceitos de valiosa importância para a compreensão do tema: o “sentimento patriótico” e a “consciência patriótica”: o sentimento patriótico seria desenvolvimento no ensino primário a partir dos ensinamentos sobre a história do país e o ensino do fervor patriótico a partir do cântico do Hino Nacional e louvor à bandeira. Já a consciência patriótica ficaria a cargo do ensino secundário no qual fosse capaz de fazer com que os alunos compreendessem “a continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação e, bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem”. (HORTA, 1994, P. 178).

3.6. A NACIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA DAS ESCOLAS VOLTADAS PARA IMIGRANTES

Neste tópico, pretendo estudar o caso da nacionalização forçada das escolas de origem estrangeira durante o governo de Vargas. Para tal, utilizei como referencial teórico a análise do caso das escolas de origem teuto-brasileiras no estado de Santa Catarina. Não obstante, estas não foram as únicas afetadas pelas políticas educacionais de Vargas, havendo interferência em todo o território nacional, principalmente, de escolas alemãs, italianas, japonesas e polonesas.

O Brasil é um país marcado desde seu descobrimento pela existência de um grande influxo migratório provenientes de inúmeros países no globo. Dentre uma das nacionalidades que mais imigraram para o país, é possível citar os alemães. A história alemã trata como consenso classificação de três grandes fluxos emigratórios: o primeiro teria se iniciado logo após o fim das guerras napoleônicas, em consequência do aumento no preço de insumos alimentícios e incertezas político-sociais; o segundo fluxo migratório ocorreu por volta do início do século XIX, marcado pela resistência de camponeses em abandonar suas terras e tornarem-se operários fabris nas cidades. A terceira grande fase de imigração ocorreu durante a década de 80 do século XIX²⁶.

Em relação ao Brasil, é consenso entre os pesquisadores das relações teuto-brasileiras, o ano de 1824 como o início maciço da entrada de imigrantes alemães no país, sendo Santa Catarina, por suas condições climáticas amenas, um dos destinos preferidos pelos que aqui

²⁶ LUNA, 2000, P. 28-29).

chegavam. Em 1936, registros estimam que havia no país cerca de 1.000.000 a 1.150.000 teuto-brasileiros. No estado de Santa Catarina, este número era estimado em 250.000 indivíduos de proveniência alemã, com uma taxa de natalidade de cerca de cinco filhos por família.

Os alemães que aqui chegavam ao início, segundo José Marcelo de Freitas Luna, em sua obra *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática* (Editora Furb, 2000), possuíam um nível educacional mais elevado que a realidade brasileira, se deparando com um país que ainda não estava preparado para fornecer à população uma educação básica de qualidade. Este fator, somado ao fato dos imigrantes que aqui chegavam terem estabelecido “colônias” relativamente separadas do restante da população brasileira, fizeram com que muitas dessas famílias se mobilizassem para a construção, sem ajuda do Estado, de escolas, para que seus filhos obtivessem a educação básica.

Tais escolas, estabelecidas por alemães, para alemães, em cidades como Blumenau e Joinville, normalmente tinham como prática a alfabetização dos alunos inicialmente em alemão e, posteriormente em português. Entretanto, há indícios que os alunos acabavam nunca recebendo a alfabetização em português, devido ao fato de que este era ministrado já quando os pais manifestavam o desejo de retirar seus filhos da escola para que pudessem ajudar nas atividades familiares agrícolas, prática comum à época.

Segundo Luna, Santa Catarina presenciou dois grandes momentos de intervenção do Estado nestas escolas: primeiramente logo antes e após a Primeira Guerra Mundial, com a desconfiança gerada entre a opinião pública contra os “inimigos” alemães e durante o governo de Getúlio Vargas.

Assim, a primeira campanha de nacionalização destas escolas iniciou-se em 1911, durante a presidência do estado exercida por Vidal Ramos²⁷, que convidou o paulista Orestes Guimarães, que possuía experiência em assuntos educacionais, para empreender a reforma educacional neste estado visando combater dois fatores: a alta taxa de analfabetismo e a necessidade de “nacionalização” dos imigrantes. Sua atuação no último deu-se com à criação de grupos escolares e escolas complementares financiadas pelo poder público, com foco nos municípios com grande presença imigrante, que ensinassem estritamente em português e a

²⁷ Durante a República Velha, no bojo da autonomia dos estados, cada um possuía seu “presidente” e constituição própria.

tentativa de intervenção nas escolas teuto-brasileiras para que os professores destas também ensinassem em português.

O problema deste último intento era que era difícil encontrar professores brasileiros que falassem também o alemão e pudessem ensinar o português (visto que aquelas crianças se comunicavam na língua vernácula anglo-saxã) e o fato de que os próprios professores de origem alemã também não eram proficientes na língua vernácula brasileira. Assim, tal medida demonstrou-se, em um primeiro momento, difícil de ser concretizada. Outra iniciativa do Estado para a assimilação nestas escolas foi a sanção da Lei Estadual nº 1.187, que tornou obrigatório o ensino do português, história, geografia e cantos e hinos patrióticos do Brasil na grade curricular de ensino em todas as escolas públicas e privadas do estado, obrigando, também, uma grade-horária mínima para essas disciplinas, a utilização restrita a apenas obra de autores nacionais, abrindo a possibilidade de interdição nas escolas que não seguissem tais critérios.

Já durante o governo Vargas, deu-se fase da campanha de nacionalização. Além das já citadas tensões sociais entre imigrantes de origem alemã e brasileiros causadas pela guerra e diferenças econômicas e religiosas entre os dois grupos, ressalta-se a existência de outro fator que aumentaria o cerco do Estado brasileiro contra estes indivíduos: o político. Durante as eleições de 1930, o então presidente de Santa Catarina, Adolfo Konder (que era de origem alemã), apoiou a candidatura de Júlio Prestes, enquanto os pró-varguistas eram apoiados por um grupo encabeçado por Nereu Ramos. Com a revolução de Vargas e o fim da República Velha, depôs-se o presidente eleito de Santa Catarina, Fulvio Aducci e colocou-se Nereu Ramos, filho de Vidal Ramos, presidente do estado durante a primeira campanha de nacionalização, como o novo governador deste estado.

A família Ramos, como é possível depreender, possuía um forte ideário nacional. Já nas eleições municipais, Luna expõe entrevista de Nereu Ramos, comentando a derrota de seu partido em alguns municípios:

“(…) Em todos os municípios em que o integralismo venceu, predomina o elemento alemão. A bandeira não é Plínio Salgado, mas sim Hitler (…). Creio que está na hora de se iniciar uma enérgica obra nacionalizadora nos municípios em que a colonização alemã não que adaptar-se à vida brasileira (…). Isto significaria: estacionar mais tropas

nas zonas de imigração alemã, para que a mística do militarismo alemão tenha, em nossas casernas, um derivativo e os elementos teuto-brasileiros aprendam a integrar-se na vida brasileira”²⁸.

Além disso, a tensão social entre brasileiros e teuto-brasileiros se tornou ainda mais sólida com a publicação de matérias de cunho xenofóbico em jornais governistas, como, por exemplo, os títulos que se seguem:

1938: “Problema Inquietante: Brasileiros que não falam nossa língua”

1939: “A Campanha de Nacionalização e o Exército”

1940: “Maior será o estágio para os que não falarem corretamente o português”

1941: “A Praga Nazista no Sul”

1942: “Não. Não pode ser catarinense quem procede assim”²⁹

Com a oficialização do Estado Novo em 1937, e o aumento dos poderes do Poder Executivo, encabeçado por Vargas, e seus interventores estaduais. Assim, foram expedidos, por exemplo, três novos decretos-leis que representariam a interferência direta do Estado nestas escolas já em 1938: o Decreto-Lei nº 868, 1.006, 406:

DECRETO-LEI Nº 868, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1938

Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, DECRETA:

Art. 1º Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, que se comporá de sete membros, escolhidos pelo Presidente da República, dentre pessoas notoriamente versadas em matéria de ensino primário e consagradas ao seu estudo, ao seu ensino ou à sua propagação.

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Ensino Primário:

a) organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;

²⁸ GERTZ, 1987, P. 112 in LUNA, 2000, P. 53.

²⁹ Jornal O ESTADO, 22/01/38, 10/04/39, 02/05/40, 31/12/41, 21/08/42 in LUNA, 2000, P. 55.

b) definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira; (...) ³⁰.

DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938

Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, DECRETA:

CAPÍTULO I: DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

(...)

Art. 3º A partir de 1º de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

(...)

Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

(...)

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;

³⁰ Decreto-Lei disponível na íntegra no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 14/06/2016).

d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

(...)

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional (...) ³¹.

DECRETO-LEI Nº 406, DE 4 DE MAIO DE 1938

Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, DECRETA:

CAPÍTULO I - DA ENTRADA DE ESTRANGEIROS

Art. 1º Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo:

I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos;

II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres;

III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicomanos;

IV - doentes de moléstias infecto-contagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública;

V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional;

VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento;

VII - que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência;

VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições;

IX - já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado;

³¹ Decreto-Lei disponível na íntegra no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 14/06/2016).

X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira;

XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais. (...)

Art. 41. Nos núcleos, centros ou colônias, quaisquer escolas, oficiais ou particulares, serão sempre regidas por brasileiros natos.

Parágrafo único. Nos núcleos, centros ou colônias é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização. (...)

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização (...) ³².

Como se depreende acima, em apenas um ano criou-se uma comissão de âmbito nacional incumbida de “nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira”; proibiu-se a utilização, em todo o território nacional, de livros não escritos em língua vernácula brasileira; proibiu-se a entrada de grande parcela de imigrantes no país, inclusive de menores de 18 anos que por ventura viajassem desacompanhadas, obrigando-se, no mesmo decreto-lei, que todas as escolas de imigrantes fossem regidas por brasileiros natos, a utilização compulsória do português em todas as

³² Decreto-Lei disponível na íntegra no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 14/06/2016)

matérias (excetuando apenas as matérias de ensino de línguas estrangeiras), a proibição do ensino de línguas estrangeiras para menores de 14 anos e a obrigatoriedade do ensino de história e geografia do Brasil no país.

O resultado na prática destas legislações, somadas às próprias legislações estaduais de Santa Catarina³³ foi que a grande maioria das escolas de origem imigrante não conseguiram se adequar às novas normas e foram fechadas, ou por iniciativa própria, ou pela ação embargante direta do governo estadual ou mesmo federal.

³³ Vide Decreto-Lei nº 35, de 13 de janeiro de 1938; Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938 e o Decreto-Lei nº 124, de 18 de junho de 1938.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu intuito primordial nesta monografia foi analisar a retórica nacionalista que Getúlio Dornelles Vargas implantou nos sistemas educacionais brasileiros durante o governo provisório (1930-1937) e o Estado Novo (1937-19345). Há de se ressaltar que, à luz da teoria de Hobsbawm, o critério utilizado pelo governo Vargas para definição do que seria a “nação brasileira” de então foi a linguagem e a consciência cívica, resultando no fato de que imigrantes até poderiam ser incorporados à nação brasileira desde que aprendessem e falassem na língua vernácula do país e fossem assimilados aos símbolos, história e cultura da pátria. Não obstante, tal processo se deu de forma autoritária, resultando, na realidade no fechamento de estabelecimentos culturais, esportivos e instituições de ensino voltados ao público estrangeiro, aumentando tensões sociais entre brasileiros e estrangeiros, que chegariam ao ápice com a deflagração da Segunda Guerra Mundial.

Além disso, busquei realizar analogias e conciliar a teoria dos autores da teoria nacionalista aqui abordados (Hobsbawm, Anderson e Gellner) com o histórico da consciência nacional brasileira desde o império. As reflexões sobre o conceito de nação de Hobsbawm, a primazia do culto à nação latino-americana de Anderson (à despeito do caso brasileiro) e os povos agrários e industriais de Gellner foram aqui enfatizados no intuito de buscar conexões destas teorias com o caso brasileiro. Ressalto que, devido às restrições de tempo e material, tal histórico foi abordado de forma mais genérica, o que pode ser mais bem desenvolvido em futuros estudos e publicações de cunho acadêmico.

A partir do enunciado, conclui-se que a consciência nacional brasileira passou por vários estágios até chegar ao estágio atual, podendo ser subdividida em três momentos distintos abordados na monografia: a época colonial, a República Velha e a consciência nacional contemporânea a partir do governo de Vargas.

Tentou-se aqui dar ênfase a este terceiro momento, tornando visível a utilização do aparato governamental em nível federal no intuito de incutir nos alunos do país a consciência cívica e o fervor patriótico. Foi demonstrado no texto que a utilização do sistema educacional como mecanismo de fortalecimento da consciência patriótica não foi idealizado por Vargas. Vários autores desde o fim do período imperial já pensavam em utiliza-lo, como, por exemplo, Sílvio Romero, com seus escritos e Vidal Ramos. Não obstante, Vargas foi o primeiro a institucionalizar, em âmbito nacional, tal prática.

Desta forma, busquei dar primazia à análise da legislação criada por este, que envolveram pontos críticos como a “cooptação” da matéria de canto orfeônico para a prática do fortalecimento da consciência cívica, a questão da educação moral e cívica e a interferência nas escolas voltadas para imigrantes. Tais alterações se deram a partir do desenvolvimento de pelo menos doze Leis, Decretos e Decretos-Lei aqui expostos, nos quais além dos pontos já citados, enfatizou-se, também, o culto aos símbolos nacionais e a necessidade de utilização do ensino da história e geografia do Brasil como mecanismos principais para a concretização dos objetivos nacionalistas definidos por Getúlio Vargas.

No que tange ao período Varguista, considero possível separá-lo em dois momentos distintos, porém complementares: primeiramente, de 1930 até os idos de 1934, ocorreu um período de organização e centralização da máquina governamental com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; a reforma no Conselho Nacional de Educação, em 1931, voltando-o para os intuítos nacionalizantes, a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, que culminou com a criação da nova Constituição de 1934 e, por último, a nomeação de Gustavo Capanema para chefiar a pasta da Educação e Saúde Pública, em 1934.

Posteriormente, ainda entre 1934 até o fim da ditadura do Estado Novo, em 1945, é possível perceber um momento de implementação das práticas nacionalizantes, sendo possível citar como exemplos: o Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934, que entre outras questões, estendeu a obrigatoriedade do canto orfeônico também ao ensino primário, expondo claramente o intuito de tal matéria na exposição de motivos do referido normativo; a Lei nº 259, de 1º de outubro de 1936, que obrigava todas as escolas do país a cantar o Hino Nacional Brasileiro, fechando os estabelecimentos que descumprissem tal resolução; a questão da educação moral e cívica, que já estava em processo de gestação no interior do Conselho Nacional de Educação e teve sua implementação definitiva com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 e a questão da nacionalização das escolas para imigrantes, com a sanção de normativos que, na prática, inviabilizariam a existência de tais instituições.

Por fim, considero necessário ressaltar, novamente, o ponto abordado por José Silvério Baía Horta, na obra *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: A Educação No Brasil* (editora UFRJ, 1994) que afirmou que, quando a legislação estava totalmente consolidada, esta servia a dois pontos: a suscitação do sentimento patriótico nas crianças de ensino primário, a partir, principalmente, da aprendizagem dos temas acerca da história e geografia do país, o louvor à

bandeira nacional, hino e outros símbolos nacionais. Posteriormente, o ensino secundário ficaria a cargo de fazer com que estes alunos, já imbuídos do sentimento nacional, raciocinassem no intuito de que compreendessem a necessidade da continuidade histórica da pátria e conseguissem desenvolver soluções que resolvessem os problemas existentes em sua nação.

É importante ressaltar, por fim, que, por razões de maior complexidade metodológica e analítica, não busquei estudar os resultados reais que todas as políticas aqui tratadas obtiveram na consciência cívica do bojo da população brasileira que estudou durante os anos da educação nacionalizante de Vargas. Assim, torna-se interessante a necessidade de suscitação da necessidade de que tais estudos sejam desenvolvidos no intuito de compreender os resultados das políticas públicas aqui analisadas.

ANEXOS

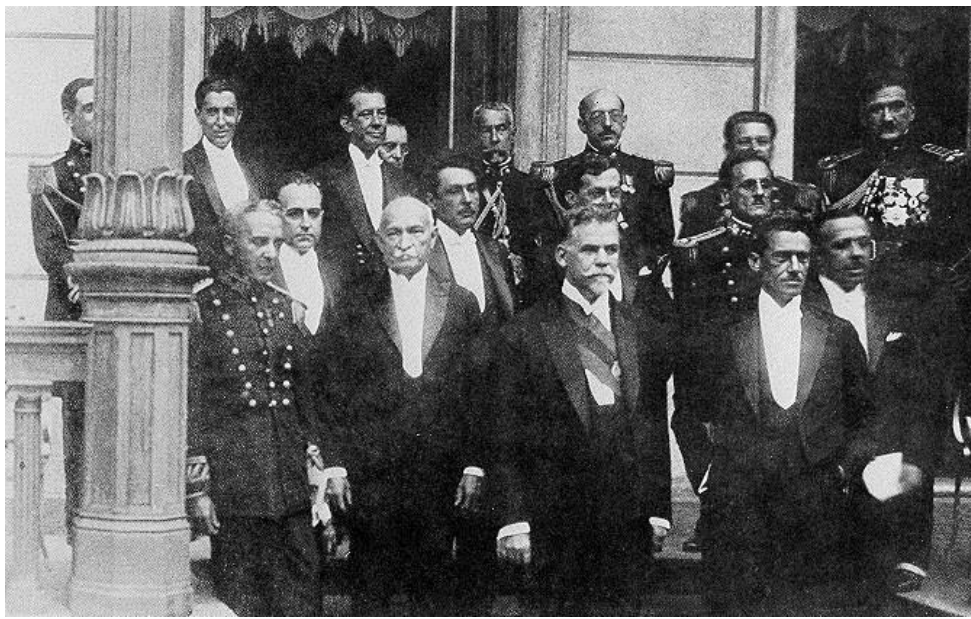


Figura 1: Washington Luiz e seus ministros em 1926. Vargas é o primeiro à esquerda na segunda coluna. Fonte: CPDOC/FGV).



Figura 2: Cerimônia de queima das bandeiras estaduais. Só a Bandeira Nacional deveria ser louvada. Fonte: LAUERHASS, 1986, P. 98.



Figura 3: Getúlio Vargas discursa às crianças em imagem promovida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda.³⁴
Fonte: LAUERHASS, 1986, P. 97.



Figura 4: Getúlio Vargas e crianças em imagem promovida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda³⁵. (Fonte: CPDOC/FGV).

³⁴ Na imagem lê-se o seguinte texto: "Precisamos reagir em tempo contra a indiferença pelos princípios morais, contra os hábitos de intelectualismo veioso e parasitário, contra as tendências desagregadoras infiltradas pelas mais variadas formas nas inteligências moças, responsáveis pelo futuro da Nação".



Figura 5: Oração à Bandeira Nacional. (Fonte: LAUERHASS, 1986. P. 101).

³⁵ Na imagem lê-se o seguinte texto: “Crianças! Aprendendo, no lar e nas escolas, o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o codurireis aos mais altos destinos entre as nações realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiros”

Prefeitura Municipal de Santa Cruz

15 de Agosto de 1942.

No. 181

*Leitura e entrega
re a Sr. Antonio Schweng-
bert. Em 15/8/42
F. J. S.
D. de Policia*

Ilmo. Snr. Dr. François Nehmé
D. D. Delegado de Policia
Nesta cidade

Tenho a honra de transmitir-vos, por
copia, para os devidos fins, o teor do officio nº 2, de 9 do mês
em curso, dirigido pela professora Eny Campos Kappaun á Inspeto-
ria Escolar Municipal:-

"Comunico-vos para fins de direito
"que na Aula Isolada Municipal Linha São João da Ser-
"ra, 12 distrito, matriculou-se no ano corrente de
"1942, a aluna LUIZA SCHWENGBER, com 7 anos e meio
"de idade, de côr branca e filha de Antonio Schweng-
"ber, agricultor, residente neste distrito. Por ter
"a mesma sido repreendida pelo motivo de falar ale-
"mão durante as aulas, retirou-se sem nada comunicar
"Procurei saber o motivo de sua ausencia e fui infor-
"mada por seu proprio pai que fôra pela razão da re-
"preensão, ofendendo-se por causa da língua alemã se-
"para ele uma grande cousa, como demonstrou quando
"falei com ele dizendo que mandou a menina no dia se-
"guinte á aula com as contas e lição apagadas pelo
"seu proprio punho, julgando com isso que me faria
"um grande desafio. Achei que eu, como professora e
"nacionalizadora deste distrito, devia comunicar-lhe
"isso, visto este homem ter demonstrado um grande
"ódio da língua vernacula e um grande amor pela lin-
"gua alemã".

Valho-me do ensejo para reiterar-
vos os protestos da minha mais alta estima e apreço.

*Requiere em face das
indicações feitas.
Em 19/8/1942
F. J. S.
D. de Policia*

D. J. S.
P R E F E I T O

Figura 6: Boletim de ocorrência na cidade de Santa Cruz, Santa Catarina, em 1942, no qual professora denuncia aluna e seu pai por "ódio à língua vernácula e um grande amor à língua alemã". Note-se o termo utilizado pela professora: "eu, como professor e nacionalizadora deste distrito". (Fonte: Cedoc/Unisc).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOBBSBAWM, Eric. Nações e Nacionalismo desde 1780. Editora Paz e Terra, 1990
- ANDERSON, Benedict. Um Mapa da Questão Nacional. Editora Contraponto, 2000
- GELLNER, Ernest. Nations and Nationalism. Oxford, Basil Blackwell. 1983
- YIN, Robert. Estudos de caso planejamento e métodos. 2º ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ALVES. Alda. A revisão bibliográfica em Teses e Dissertações. Cadernos de Pesquisa nº 81. 2013
- GIL. Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. – São Paulo: Atlas. 2002
- TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989
- MOTA, Carlos. Viagem Incompleta: A Experiência Brasileira. Editora Senac São Paulo, 2000
- GUIMARÃES, Manoel. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Editora FGV, 1988
- LAUERHASS, Ludwig. Getúlio Vargas e o Triunfo do Nacionalismo Brasileiro – estudo do advento da geração nacionalista de 1930. Editora da Universidade de São Paulo, 1986
- HOLANDA, Sérgio de Holanda. *Raízes do Brasil*. Editora Companhia das Letras, 1995
- VIANA. Oliveira *Instituições Políticas Brasileiras*. Editora do Senado Federal, 1999
- SILVA, Marina Cabral Da. "O Modernismo no Brasil"; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-modernismo-no-brasil.htm>>. (Acesso em 31 de maio de 2016)
- LEÃO, Antônio; AMADO, Gilberto; VIEIRA, Celso; CARVALHO, Ronald; VIANA, Oliveira. À Margem da História da República. 1924
- CONTIER, A. D. Passarinhada do Brasil: canto orfeônico. educação e getulismo. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998
- Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf> (última visualização em 07/06/2016)

Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, disponível no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm (última visita em 07/06/2016)

Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, disponível no endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> (última visita em 07/06/2016)

Constituição de 1934, disponível no Portal da Legislação em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm (último acesso em 11/06/2016)

Lei nº 259, de 1936, disponível no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-259-1-outubro-1936-556512-publicacaooriginal-76565-pl.html> (último acesso em 21/06/2016)

Decreto nº 19.890, de 1931, disponível no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> (última visita em 21/06/2016)

Decreto nº 24.794, de 1934, disponível no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html> (última visita em 21/06/2016)

Decreto nº 1910, de 1929, disponível na íntegra no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm (última visita em 21/06/2016)

Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, disponível no endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 21/06/2016)

Decreto-Lei nº 868, de 1938, disponível na íntegra no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 14/06/2016)

Decreto-Lei nº 1.006, de 1938, disponível na íntegra no endereço <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> (último acesso em 14/06/2016).

MONTEIRO, Ana; SOUZA, Rosa. Educação Musical e Nacionalismo: A história do Canto Orfeônico no Ensino Secundário Brasileiro. ASPH/FAE/UFPeI, 2003

HORTA, José. O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil. editora UFRJ, 1994

LUNA, José. O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática. Editora Furb, 2000

Constituição do Império do Brasil de 1824, disponível no endereço http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm (último acesso em 06/06/2016)